

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 3 (10)

2012

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:

*Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, доцент
Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, доцент
Бидя Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Осадченко Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, доцент
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Шерайзина Роза Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор*

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-40003 от 27 мая 2010 г.).

Компьютерная верстка:
А.А. Коростелев

Технический редактор:
А.А. Коростелев

Адрес редакции: 445667, Россия,
Самарская область, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-41

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать **10.10.2012**.
Формат 60х84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. **37,8**.
Тираж 500 экз. Заказ **2-17-12**.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Азербайджан)

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)

Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, доцент
(Житомирский государственный университет, Украина)

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, доцент
(Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, Ереван, Армения)

Бида Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет, Украина)

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Россия)

Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
(Пермский государственный университет, Россия)

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет Туран, Алматы, Казахстан)

Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет, Белоруссия)

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Российский университет дружбы народов, Москва, Россия)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
(Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
(Украинская инженерно-педагогическая академия, Харьков, Украина)

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Мордовский государственный университет, Саранск, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
(Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Россия)

Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия)

Осадченко Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
(Международный экономико-гуманитарный университет, Ровно, Украина)

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
(Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
(Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, доцент
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южноукраинский национальный педагогический университет, Одесса, Украина)

Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Ставропольский государственный университет, Россия)

Трешев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)

Шерайзина Роза Мойсеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Новгородский государственный университет, Великий Новгород, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции.....	13
О ВЛИЯНИИ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ НА ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ Аббасзаде Самед Али	15
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ Акчулпанова Раиса Киньябаевна	18
ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ХОЛИСТИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА Аниськин Владимир Николаевич	21
ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА Борликов Герман Манджиевич, Ахмеева Альфия Растимовна	25
ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРОВ Базавлуцкая Лилия Михайловна	27
СРАВНИТЕЛЬНО-ВНЕДРЕНЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Бекоева Марина Ивановна	30
ОЦЕНКА СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ОЦЕНКИ СОБСТВЕННЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Борисенко Юлия Вячеславовна, Соловьева Валерия Юрьевна	34
САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК КРИТЕРИЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Ванакова Галина Васильевна	36
ВАРИАТИВНОСТЬ ФЕНОМЕНА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ Василенко Анна Юриевна	41
МОДЕЛЬ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ СТУДЕНТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ» Василькова Наталия Александровна, Богатенков Сергей Александрович	44
УПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СИСТЕМНОСТИ Вишнякова Евгения Валерьевна	47
УПРАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ Власенко Светлана Викторовна	49
ФОРМЫ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ Власенко Светлана Викторовна, Чемоданова Галина Иосифовна	51
РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ПИЩЕВЫХ ПРОИЗВОДСТВ Гаврилова Мария Ивановна	54
ПРОБЛЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАЕКТОРИИ ВРАЧА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ Голубчикова Марина Геннадьевна	56
ВНУТРИПРЕДМЕТНАЯ СВЯЗЬ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ Гурбанлы Вагиф Тапдыг оглу	59
ВНУТРЕННИЙ АУДИТ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ САМООБУЧАЮЩИМСЯ УНИВЕРСИТЕТОМ Давыдова Людмила Николаевна, Штригель Евгения Эдуардовна	62

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ К АККРЕДИТАЦИИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Денисова Оксана Петровна	66
О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Джаббаров Рашид Векил оглу	70
НЕПРЕРЫВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ПРОБЛЕМА ОБНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Джаганян Анна Герасимова	73
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ Докшанин Сергей Андреевич	75
МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ IT-ПРОФЕССИОНАЛОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Дудина Ирина Павловна, Ярыгин Анатолий Николаевич	78
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА Еналдиева Кристина Олеговна	80
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ОХРАННИКОВ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Еремицкая Ирина Алексеевна, Русанова Ольга Александровна	82
АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТОНАЦИИ И ЕЕ КОМПОНЕНТОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЭКСПРЕССИВНОЙ АЛАЛИЕЙ Ермакова Мария Александровна	86
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЕ Жигулин Андрей Алексеевич	88
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И КИТАЕ (В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВВ.) Завьялова Алина Андреевна	91
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Захарова Ольга Александровна	93
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В КАЧЕСТВЕ КОРРЕКЦИОННОГО МЕТОДА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ Зейналабдинова Асли Ханмирза кызы	95
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА – ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ИСТОЧНИКОВ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Измайлова Наталья Александровна	98
ВНУТРИФИРМЕННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В СФЕРЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ И СПОРТА) Трещев Александр Михайлович, Исамуллаева Диляра Ришадовна	101
ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА Истомина Ирина Михайловна	103
ОСОБЕННОСТИ ЗАРОЖДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СЕВЕРНОЙ ОСЕТИИ Калаева Любовь Тимофеевна	106
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА Квасных Галина Сергеевна, Саржанова Айнагуль Николаевна	108

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ Кириллова Мария Игоревна	112
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Коновалова Елена Юрьевна	114
КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ Кора Наталия Алексеевна	117
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ Кайгородов Борис Владиславович, Корникова Аделя Ильдаровна	121
АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ : ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ НА ОСНОВЕ ТАРРОС «LANDRAIL» Коростелев Александр Алексеевич	123
ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЕРБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Лазаренко Дмитрий Витальевич, Исакова Евгения Казимировна	128
ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ КАК ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМЫЙ ПРОЦЕСС Косогова Анастасия Самсоновна, Лапина Олимпиада Александровна	131
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ФАКТОРА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ Лацко Наталья Алексеевна	134
ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ Вергунова Виолетта Михайловна, Грозина Людмила Владимировна, Назарова Мария Валерьевна, Лейфа Андрей Васильевич	136
ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ РОДИТЕЛЕЙ И ТИПЫ ПРИВЯЗАННОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН Лимаева Юлия Юрьевна	139
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ Локтюшина Елена Александровна	142
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Маликов Лев Витальевич	145
ПРОФИЛАКТИКА ТРУДОВОЙ НЕЗАНЯТОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: К ОБОСНОВАНИЮ ПОНЯТИЯ Малин Сергей Викторович	147
ПРОСВЕЩЕНИЕ И ПОСТМОДЕРНИЗМ КАК ФИЛОСОФСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК И ПСИХОЛОГИИ Мамедов Ниджат Кямран оглу	151
О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ В ЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ Махмудова Рагима Махмуд кызы	155
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ Мерзлякова Дина Рафаиловна	157
СОВРЕМЕННОЕ МАССОВОЕ СОЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА Метелева Евгения Александровна	159
ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА Морозкова Наталья Анатольевна	163

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА	
Нефедова Наталья Анатольевна	165
МОТИВАЦИЯ К УСПЕХУ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМ ЗРЕНИЕМ	
Никашина Наталья Андреевна	168
ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В РОССИЙСКОМ ВОЕННОМ ВУЗЕ	
Павлушкина Татьяна Викторовна	170
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПО ПОЛУЧАЕМОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	
Палаткина Галина Владимировна, Дахина Елена Рашитовна	172
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	
Попова Анастасия Валерьевна	174
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	
Пустовалова Наталья Ивановна, Лазаренко Дмитрий Витальевич	175
ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК КОМПЛЕКС УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	
Расторгуева Ирина Михайловна, Прохорова Татьяна Николаевна	178
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ О ПРОБЛЕМАХ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	
Романовская Ирина Александровна, Хафизуллина Ильмира Наильевна	180
ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УНИВЕРСИТЕТА	
Рулиене Любовь Нимажаповна	183
ВЛИЯНИЕ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА КАЧЕСТВО СОЦИАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ	
Рустамов Ариф Сади оглу	186
СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ	
Рыжикова Александра Михайловна	189
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ	
Садыгова Тамила Салам кызы	192
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	
Саржанова Айнагуль Николаевна, Квасных Галина Сергеевна	195
НЕКОТОРЫЕ ПРИЧИНЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ	
Саутова Токжан Айдархановна	197
О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ ПОНЯТИЯ ПРЕКРАСНОГО	
Селимбейли Селим Фиридун оглы	199
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Соловьева Ольга Владимировна, Аникеева Юлия Владимировна	201
ФОРСИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Старостина Юлия Андреевна	204
ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК В СИТУАЦИИ КОНФЛИКТА НА ПОВЕДЕНИЕ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТАХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК	
Степанова Наталья Владимировна, Петрова Валентина Николаевна	207
ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗНАНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	
Сыротюк Светлана Дмитриевна	210

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	
Теплякова Ирина Владимировна	215
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПИЩЕВЫХ ПРОИЗВОДСТВ КАК ОСНОВА ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	
Токорева Татьяна Юрьевна	217
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Трещев Александр Михайлович, Сергеева Ольга Александровна	220
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ	
Фадина Ангелина Геннадьевна, Кайгородов Борис Владиславович	224
ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	
Фадина Ангелина Геннадьевна	227
РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ	
Фалей Марина Владимировна	230
АТТРАКТИВНАЯ ПРИРОДНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГА	
Халудорова Любовь Енжаповна	232
СОТРУДНИЧЕСТВО КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ	
Харченко Светлана Альбертовна	235
СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	
Хуриева Марина Юрьевна	239
НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ В НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Цораева Фатима Николаевна	241
ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛОНДОНСКОГО ДИАЛЕКТА	
Чагочкина Екатерина Анатольевна	243
АЛЕКСАНДР ТИБИЛОВ – УЧЕНЫЙ, ПРОСВЕТИТЕЛЬ И ОБЩЕСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ	
Чельдиева Кристина Анатольевна	246
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ЭКСКУРСИИ В ПРИРОДУ	
Чемоданова Галина Иосифовна, Федякина Галина Юрьевна	248
РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВАХ И ОБЯЗАННОСТЯХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ	
Чехонина Любовь Петровна	250
ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ	
Чиркина Елена Александровна	254
ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЮ	
Шадрина Людмила Геннадьевна	257
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ	
Шмигирилова Ирина Борисовна	260
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ШКОЛЬНИКОВ	
Щербатых Людмила Николаевна	263

ПОНЯТИЕ И ФУНКЦИИ РЕФЛЕКСИИ В ПЕДАГОГИКЕ И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ярыгин Олег Николаевич, Роганов Евгений Сергеевич	264
ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СОКРАЩЕНИЕМ СРОКА ОБУЧЕНИЯ Ярыгина Неля Анатольевна	268
Наши авторы	271

CONTENT

From the editor	13
EFFECT OF TV ON BEHAVIOR TEENS Abbaszadeh Samad Ali	15
REALIZATION OF PRINCIPLE IN COMPLIANCE WITH THE NATURE IS AT MODERN SCHOOL Akchulpanova Raisa Kinyabaevna	18
TECHNOLOGICAL PREPARATION FEATURES OF SPETSIALISTS IN HOLISTICAL INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION Aniskin Vladimir Nikolayevich	21
MAIN IDEAS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCES OF STUDENTS OF COLLEGE Borlikov Herman Mandzhievich, Ahmeeva Alfia Rastimovna	25
TEORETIKO-PEDAGOGICHESKY ANALYSIS OF FORMATION OF ORGANIZING CULTURE OF MANAGERS Bazavlutskaya Liliya Mihailovna	27
COMPARATIVE PROMOTIONAL REFORMING THE PRINCIPLE OF CONTINUING EDUCATION Bekoeva Marina Ivanovna	30
THE ESTIMATION OF THE PARENTS' MARRIAGE AS A FACTOR OF THE SELF ESTIMATION OF THE INTERPERSONAL RELATIONSHIP IN THE AGE OF TEENAGER AND YOUTH Borisenko Julia Vatcheslavovna, Solovieva Valeria Yurievna	34
SELFREGULATION AS A CRITERION OF SUBJECTS OF EDUCATION'S FORTITUDE Vanakova Galina Vasilyevna	36
VARIABILITY OF THE PHENOMENON OF SELF-ACTUALIZING PERSONALITY Vasilenko Anna Yurjevna	41
MODEL STUDENT WORKBOOK ON DISCIPLINE «METHODS OF PROFESSIONAL TRAINING» Vasilkova Natalia Alexandrovna, Bogatencov Sergey Alexandrovich	44
MANAGEMENT IN EDUCATION, FROM THE VIEWPOINT OF SYSTEM Vishnyakova Eugenia Valeryvna	47
MANAGING THE MOTIVATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT Vlassenko Svetlana Viktorovna	49
FORM INFORMAL EDUCATION TEACHERS Vlassenko Svetlana Viktorovna, Chemodanova Galina Iosifovna	51
SALES ACTIVITY-COMPETENCE APPROACH IN THE PREPARATION OF FOOD PRODUCTION BACHELOR Gavrilova Maria Ivanovna	54
THE PROBLEM OF SUPPORTING AN INDIVIDUAL TRACKING OF TEACHER-DOCTOR Golubchikova Marina Gennadevna	56
INTER LINK AS ONE OF THE BASIC PRINCIPLES OF TEACHING LANGUAGE LEARNERS Gurbanli Tapdig Vagif oglu	59
INTERNAL AUDIT MANAGEMENT SYSTEM SELF-LEARNING UNIVERSITY Davydova Lyudmila Nikolaevna, Shtrigel Evgeniya Eduardovna	62
COMPETENCE APPROACH AS A MECHANISM TO ENSURE QUALITY PREPARATION FOR ACCREDITATION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION Denisova Oksana Petrovna	66
ON PRINCIPLES OF FORMATION OF MOTIVES SELF IN THE PROCESS OF LEARNING Jabbarov Rashid Vekil oglu	70
THE INTEGRAL PROFESSIONAL PRIMARY TEACHER'S AS THE PROBLEM OF RENOVATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION Dzhaganyan Anna Gerasimovna	73
ACTUAL PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCE-BASED EDUCATION Dokshanin Sergey Andreevich	75
MODELING EDUCATIONAL MODEL IT-PROFESSIONALS UNDER CURRENT CONDITIONS Dudina Irina Pavlovna, Yargin Anatoly Nikolaevich	78
CULTURAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION Enaldieva Christina Olegovna	80

PECULIARITIES OF ADAPTATION OF SECURITY GUARDS TO EXTREME CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY Eremitskaya Irina Alekseevna, Rusanova Olga Aleksandrovna	82
THE ANALYSIS OF INTONATION PECULIARITIES AND ITS COMPONENTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH EXPRESSIVE ALALIA Ermakova Maria Alexandrovna	86
THEORETICAL ISSUES METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION STUDENTS IN LEGAL CULTURE Zhigulin Andrei Alekseevich	88
SOCIO-ECONOMIC CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION REFORM IN RUSSIA AND CHINA (END XX - BEGINNING OF XXI CENTURIES) Zavyalova Alina Andreevna	91
THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION Zakharova Olga Aleksandrovna	93
SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS THE ADJUSTABLE METHOD FOR TEACHERS Zeynalabdinova Asli Xanmirza kyzy	95
FICTION - A MAJOR SOURCE OF SKILLS DEVELOPMENT VOICE OF THE YOUNGER PUPILS Izmailova Natalia Aleksandrovna	98
INTERNAL TEACHER'S INCREASE OF QUALIFICATION IN THE INSTITUTE OF AN ADDITIONAL EDUCATION (IN PHYSICAL EDYCATION AND IN SPORT) Treshev Alexander Mikhailovich, Isamullaeva Dilyara Rishadovna	101
VIRTUAL EDUCATIONAL MILIEU OF THE UNIVERSITY AS A FACTOR OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE ENGINEER Istomina Irina Mihaylovna	103
FEATURES OF THE NATIONAL ORIGIN SCHOOL IN NORTH OSSETIA Kalaeva Lubov Timofeevna	106
THE METHODOICAL ASPECTS OF USE THE INTERSUBJECTUAL MATERIALS FOR DEVELOPMENT THE YOUNGER SCHOOLBOY SPEECH Kvasnyh Galina Sergeevna, Sarzhanova Ainagul Nikolaevna	108
AN ECOLOGICAL APPROACH TO INCLUSIVE EDUCATION Kirillova Maria Igorevna	112
THE BEHAVIOR OF PROFICIENCY EDUCATION LEADERS IN ANALYTICAL ACTIVITIES Konovalova Elena Yurjevna	114
CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF PERSONAL SAFETY OF STUDENT'S YOUTH Kora Natalie Alekseevna	117
MODELLING OF PROCESS OF FORMATION OF LEADER QUALITIES OF FUTURE CIVIL SERVANTS Kaigorodov Boris Vladislavovich, Kornikova Adelya Ildarovna	121
ANALYTICAL ACTIVITIES : IDENTIFICATION CONFLICT BASED TARES «LANDRAIL» Korostelev Alexander Alekseevich	123
RELATIONSHIP VERBAL THINKING AND LINGUISTIC ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN Lazarenko Dmitry Vitalievich, Isakova Evgeniya Kazimirovna	128
EDUCATION IN HIGH SCHOOL AS PERSONALITY-ORIENTED PROCESS Kosogova Anastas Samsonovn, Lapina Olimpiada Aleksandrovna	131
FORMATION OF THE ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS AS A FACTOR OF THEIR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT Lateko Natalia Alekseevna	134
UNIFIED STATE EXAMINATION AS A MODERN FORM QUIZ Vergunova Violetta Mihaylovna, Grozina Lyudmila Vladimirovna, Nazarova Maria Valerevna, Leifa Andrew Vasilevich	136
PARENTAL REPRESENTATIONS AND ATTACHMENT STYLES IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF MEN AND WOMEN Limaeva Yulia Yurjevna	139
TRAINING OF SPECIALIST ON THE BASIS OF INTEGRATION OF PROFESSIONAL AND FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY Loktyushina Elena Alexandrovna	142

PSYCHOLOGISTIC PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LIFE PROSPECT FORMATION OF THE BOARDING SCHOOL GRADUATES Malikov Lev Vitalyevich	145
TO THE ISSUE OF UNEMPLOYMENT PREVENTIONISM AMONG YOUNG PEOPLE AT COLLEGES AND UNIVERSITIES Malin Sergey Viktorovich	147
EDUCATION AND POSTMODERNISM AS PHILOSOPHICAL BASIS OF SOCIAL SCIENCES AND PSYCHOLOGY Mammadov Nijat Kamran oglu	151
ABOUT INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS IN SUMMER SCHOOL Makhmudova Rahima Mahmud qyzy	155
RISKS OF SOCIAL PROFESSIONS Merzlyakova Dina Rafailovna	157
MODERN MASS CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT POSTMODERNISM Metelova Evgeniya Aleksandrovna	159
PROFESSIONALLY DIRECTED TASKS ARE THE MEANS OF INDEPENDENT DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF COLLEGE'S STUDENTS Morozkova Natalya Anatolevna	163
THEORETICAL FUNDAMENTALS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE UNIVERSITY Nefedova Natalia Anatolevna	165
MOTIVATIONAL COMPONENT OF SELF – ACTUALIZATION BLIND PEOPLE Nikashina Natalia Andreevna	168
THE ADAPTATION PROBLEMS OF FOREIGN SERVICEMEN IN RUSSIAN MILITARY INSTITUTE Pavlushkina Tatyana Victorovna	170
SOCIO-PEDAGOGICAL FACTORS OF EMPLOYABILITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THEIR SPECIALTY Palatkina Galina Vladimirovna, Dakhin Elena Rashitovna	172
CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF THE TEACHER AS A FACTOR OF SOCIAL ADAPTATION IN MODERN CROSS-CULTURAL CONDITIONS Popova Anastasia Valerevna	174
RELATIONSHIP OF PERSONALITY TRAITS AND STRONG-WILLED SELF-REGULATION HIGH SCHOOL STUDENTS Pustovalova Nataliya Ivanovna, Lazarenko Dmitry Vitalievich	175
INTRA SCHOOL TRAINING AS A COMPLEX OF CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF THE TEACHER TO INNOVATIVE ACTIVITY IN MODERN CONDITIONS Rastorgueva Irina Mihajlovna, Prokhorova Tatyana Nikolaevna	178
FUTURE TEACHERS' NOTION OF THE PROBLEMS OF THE QUALITY OF EDUCATION Romanovskaia Irina Aleksandrovna, Khafizullina Ilmira Nailevna	180
COMPLEMENTARITY PRINCIPLE IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY Rulien Lyubov Nimazhapovna	183
IMPACT OF SOCIAL VALUES ON THE QUALITY OF SOCIAL CONTROL Rustamov Arif Sadi oglu	186
STRUCTURE OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER Ryzhikova Alexandra Mikhaelovna	189
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FUNCTION SOCIAL NETWORKS Sadigova Tamila Salam qizi	192
REALISATION OF THE INDIVIDUAL-DIFFERENTIATED SYSTEM OF TEACHING READING OF THE FIRST-GRADE STUDENTS Sarzhanova Ainagul Nikolaevna, Kvasnyh Galina Sergeevna	195
SOME REASONS, HAVING AN INFLUENCE ON THE SCHOOLBOYS' HEALTH Sautova Tokzhan Aidarchanovna	197
ON SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REASONS BEAUTIFUL CONCEPT Selimbeyli Salim Firidun oglu	199
OF THE COMMUNICATIVE ABILITIES OF PSYCHOLOGY STUDENTS DURING TRAINING ACTIVITIES Solovieva Olga Vladimirovna, Anikeeva Julia Vladimirovna	201

FORCING A PRESCHOOLER'S DEVELOPMENT	
Starostina Yulia Andreevna	204
THE INFLUENCE OF GENDER ATTITUDES IN A SITUATION OF CONFLICT ON BEHAVIOR IN INTERPERSONAL CONFLICTS OF BOYS AND GIRLS	
Stepanova Natalia Vladimirovna, Petrova Valentina Nikolaevna	207
TRANSFORMATION OF KNOWLEDGE INTO THE ORGANIZATION FOR EXAMPLE OF HIGHSCHOOL	
Syrotiyuk Svetlana Dmitrievna	210
COPING BEHAVIOUR AS OVERCOMING CONDITION OF PROBLEM SITUATIONS IN THE STUDENT'S ENVIRONMENT	
Tepliyakova Irina Vladimirovna	215
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE BACHELORS FOOD INDUSTRY AS A BASIS HIGH SCHOOL PREPARATION	
Tokoreva Tatiana Yurevna	217
DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TEACHER SUBJECT POSITION IN ADAPTING TO THE PROFESSION	
Treshchev Alexander Mikhailovich, Sergeeva Olga Alexandrovna	220
PROFESSIONAL MOBILITY AND INTRAPERSONAL CONFLICTS IN THE SPHERE OF MANAGEMENT	
Fadina Angelina Gennadievna, Kaigorodov Boris Vladislavovich	224
TOLERANCE AS A CONDITION OF SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF ACADEMIC MOBILITY IN THE YOUTH AGE	
Fadina Angelina Gennadievna	227
REFORMED PEDAGOGY AS A BASIS OF EXPLORATORY EDUCATION	
Faley Marina Vladimirovna	230
ATTRACTIVE NATURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF MORAL AND ECOLOGICAL VALUES OF THE PEDAGOGUE	
Khaludorova Lubov Enzhapovna	232
COOPERATION AS AN INTERDISCIPLINARY CATEGORY OF THE CONTEMPORARY HUMANITARIAN KNOWLEDGE	
Kharchenko Svetlana Albertovna	235
NATURE AND SCOPE OF NATIONAL EDUCATION: PAST AND PRESENT	
Hurieva Marina Yurjevna	239
THE NATIONAL-REGIONAL ASPECT OF SCHOOLCHILDREN'S UPBRINGING	
Tsoraeva Fatima Nikolaevna	241
CHARACTERISTIC FEATURES OF LONDON DIALECT	
Chagochkina Ekaterina Anatolyevna	243
ALEXANDER TIBILOV – SCIENTIST, EDUCATOR AND PUBLIC FIGURES	
Cheldieva Christine Anatolevna	246
THEORETICAL FOUNDATIONS OF ENVIRONMENTAL CULTURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH EXCURSIONS IN NATURE	
Chemodanova Galina Iosifovna, Fedyakina Galina Yurjevna	248
THE DEVELOPMENT OF REPRESENTATIONS ABOUT RIGHTS AND OBLIGATIONS OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL	
Chekhonina Lyubov Petrovna	250
DIDACTIC MEANS OF FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS, FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF THE HELPING PROFESSIONS	
Chirkina Elena Alexandrovna	254
TEACHING PRESCHOOLERS – SPEECH ARGUMENT	
Shadrina Lyudmila Gennadyevna	257
COMPETENCE APPROACH TO EDUCATIONAL SYSTEM APPROACHES AND TECHNOLOGIES	
Shmigirilova Irina Borisovna	260
AXIOLOGICAL AND SOCIO-CULTURAL APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES PUPILS	
Shcherbatykh Lyudmila Nicholaevna	263
THE CONCEPT AND FUNCTION OF REFLECTION IN PEDAGOGICS AND ANALYTICAL ACTIVITY	
Yarygin Oleg Nikolaevich, Roganov Eugene Sergeevich	264
PROVIDE CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION ON THE SHORT TRAINING PERIOD	
Yarygina Nelia Anatolevna	268
Our authors.....	271

КАЙГОРОДОВ
БОРИС
ВЛАДИСЛАВОВИЧ



Родился в 1960 году в селе Сарыг-Сеп Каа-Хемского района Тувинской АССР (в настоящее время Республика Тыва). В 1963 году переехал в город Кызыл – столицу Республики Тыва.

В 1967 году поступил в среднюю общеобразовательную школу № 7, которую в 1977 году успешно закончил. В этом же году поступил в Кызылский государственный педагогический институт, который закончил в 1982 году. После окончания института работал учителем в ШРМ-3 в ИТК.

В январе 1983 года стал работать на кафедре педагогики и психологии в Кызылском государственном педагогическом институте.

В 1985 году поступил в аспирантуру при Московском областном педагогическом институте им. Н.К. Крупской. Под руководством доктора психологических наук, профессора Д.И. Фельдштейна выполнял диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук на тему: «Психологические условия и механизмы формирования нравственных идеалов у подростков». В 1989 году в Психологическом институте АПН РСФСР (г. Москва) успешно защитил кандидатскую диссертацию.

В 1991 году переехал в г. Астрахань и стал работать на кафедре психологии в Астраханском государственном педагогическом институте. В 1996 году стал исполнять обязанности заведующего кафедрой психологии.

В 1999 году в Психологическом институте РАО (г. Москва) защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук на тему: «Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте».

Под моим руководством Кайгородова Б.В. защищено более 20 диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Борис Владиславович имеет около 100 научных и учебно-методических публикаций.

В настоящее время Кайгородов Б.В. является деканом факультета психологии Предпринимательского института педагогики и психологии Астраханского государственного университета.

В 2007 году Борис Владиславович за свою плодотворную научную и исследовательскую работу в области педагогических наук награжден медалью К.Д. Ушинского.

Удачи и успехов Вам, Борис Владиславович, в вашей научной, профессиональной, творческой, административной и общественной деятельности.

Редколлегия

Ключевые слова: телепередачи, поведение, подростки, общественное поведение.

Аннотация: В статье рассмотрены итоги исследования о влиянии телепередач на различные стороны поведения подростков в г. Урмия, Иран. Целью данного исследования явилось рассмотрение влияния телепередач на общественное, эмоциональное, моральное, нравственное и когнитивное поведение подростков города Урмия. Показатели - передачи, рассчитанные на массовую аудиторию. Метод исследования - описательно-измерительный (discriptive-measurement), был применен метод случайной выборки.

В современном обществе особое внимание уделяется образованию и воспитанию, поскольку эти сферы по сравнению с другими общественными сферами деятельности считаются наиболее важными. Воспитание детей - одна из тем, которая привлекает внимание также и психологов. Представляет интерес вопрос связи между средствами массовой информации и воспитанием, следствием которого является поведение, основанное на общепринятых нормах. Известно, насколько огромны возможности в воспитании средств массовой информации (особенно телевидения). Средства массовой информации играют важную роль в развитии общества. Групповое поведение - это такое поведение, где каждый индивид, как член одной из общественных групп, проявляет себя [1].

Идеи о потребителях средств массовой информации можно подразделить на две группы: 1. пользователи считаются готовыми к обратной реакции, простыми, готовыми к переменам; 2. зрителей считают умными и имеющими мнение, ставящими перед собой цель и умеющих выбирать. Влияние средств массовой информации в этом плане весьма незначительно. С этой позиции выступают теории бихевиоризма и когнитивной психологии [Нагиб Алсат, 1376, с.119].

Дети и подростки до того, как начать учебу в школе, уже достаточно много времени потратили на просмотр и прослушивание теле- и радиопередач. Средства массовой информации, особенно телевидение, являются сильнейшим социализирующим фактором в современном обществе. Телевидение влияет на юных зрителей прежде всего своими эмоциональными посланиями, и это - основной фактор успеха и возможности привлечения многочисленных зрителей к телепередачам [Аали, 1381, с.78]. Несмотря на то, что школы развивают в основном когнитивные процессы, обучение школьников происходит и во внеклассной среде, в том числе и самостоятельно.

В школе стараются обучать нормативному общественному поведению. Телепрограммы же, в особенности фильмы, погружают школьников в практику, которая не соответствует тем принципам, которым обучают в школе. Статистика показывает, что подростки в неделю 32 часа своего времени проводят перед телевизором [там же, с. 67]. Обычно преподаватели и родители разговаривают по поводу поведения школьников, но у них зачастую нет точного представления о должном и фактическом поведении подростков, в том числе и в группе. В целом различные стороны поведения, которые вырисовываются в личности индивида, остаются зачастую без внимания. [Шариатмадари, 1376, с.58].

Известно, что преподаватели и родители сами стараются создать предпосылки развития детей и подростков в различных областях, например, когнитивной, эмоциональной, общественной, моральной и нравственной. На деле же эти качества, как и сам термин, недостаточно четко определены. Различия в поведении, или различные черты поведения приводят к рассмотрению различных качеств личности. Конечно, необходимо обратить внимание на то, что качества личности находятся в определенной сплоченности и гармонии. Фактически различные стороны поведения тесно связаны между собой. Поведение в группе не отделено от когнитивного поведения, которое

гармонирует с нравственными принципами и устоями.

Человек - общественное существо. Увлечение индивида коллективом, наслаждение общественной жизнью, знакомство с культурой общества, понимание и познание религиозной системы или общественной философии, гармония с коллективом, согласие с другими в коллективной жизни, сотрудничество, подражание другим, обмен мнением с другими и пр. являются отражением общественной стороны деятельности личности [там же, с. 65].

В данной статье была поставлена цель рассмотреть влияние телепередач на подростков (общественные, эмоциональные, моральные, нравственные и когнитивные стороны поведения) города Урмии (Иран). Здесь общественное поведение подростков рассматривается с различных сторон:

- социальная сторона (взаимоотношения с семьей и обществом);
- эмоциональная (агрессия, любовь);
- морально-нравственная (нравственные ценности индивида, общественные нравственные ценности);
- когнитивная (появление вопросов по поводу научной информации, умственная деятельность, мышление).

Усиление роли зрительного восприятия привело к его превосходству над умственной деятельностью в целом. Многие родители и преподаватели проявляют беспокойство в связи с телепередачами. Каждый ребенок от детского сада до школы примерно 12000 часов тратит на просмотр телепередач. Все это время телевидение обучает ребенка [К.Стюарт, 1996, с.87]. Что должны делать в такой ситуации органы воспитания и образования?

Полученные данные исследований помогут преподавателям и работникам, занятым в этой области, в решении следующих вопросов: получать информации об основных направлениях воздействия телевидения на школьников; помочь родителям и семье путем организации консультаций; сотрудничество с Министерством Образования с целью подготовки своих программ и осуществления своей политики телепередач для формирования новых интересов и приоритетов у школьников, уменьшая таким образом негативное влияние телепередач.

Прежде всего мы постарались выявить телепередачи, которые имеют многочисленных зрителей и выявить связь телепередач с поведением подростков. Кроме этого, была поставлена цель рассмотрения связи шоу-передач с общественным, эмоциональным, моральным, нравственным и когнитивным проявлениями поведения; мы постарались рассмотреть связь уровня влияния телешоу на людей в зависимости от их пола, специальности, возраста и поведения в группе.

Телепередачи, имеющие многочисленных зрителей: имеются в виду телепередачи, которые по сравнению с другими передачами имеют многочисленных желающих посмотреть их. Эти телепередачи определяются на основе опросов. Телепередачи, которые желают посмотреть более 60 % опрошенных респондентов, считаются телепередачами, имеющими многочисленных зрителей.

Общественное поведение. Имеется в виду поведение индивида как члена одной из общественных групп, где он, имея официальную или неофициальную роль и место, проявляет себя. Имеется в виду уровень вовлечения инди-

вида в коллектив, знакомство с культурой общества, познание и понимание религиозной системы или общественной философии, согласие с другими в коллективной жизни. Используя составленный вопросник на эту тему, мы постарались измерить вышеуказанные показатели и найти точку пересечения индикаторов. Если оценки индивида будут больше чем 30, то это показывает, что между поведением и передачей, которая имеется в виду, существует связь. Поведение, сочетающиеся с волнением, ностальгией, рассеянностью, ненавистью, завистью, агрессией, гордостью и пр., также будет измеряться с применением вопросника, составленного на эту тему.

С определением точки сопряжения связь существует в том случае, если оценка индивида по этому вопроснику будет выше 42. То, что помогает более углубленному познанию религиозных основ и их роли в повседневной жизни, такие ценности, как непорочность, чистота и пр. – эти виды поведения также были измерены с использованием составленного на эту тему вопросника. Точка сечения для каждого вопроса - оценка 3, и общая точка сечения составляет 30. На основе этого, если оценка индивида на каждый вопрос больше, чем 3 (итого – больше, чем 30), то существует значимая связь. К этим типам поведениям относятся понимание различных мнений, оценка деятельности, основные способы подхода к делам, и пр. Это поведение также измерялось при помощи вопросника, составленного на эту тему.

Статистические образцы и способы отбора образцов. Все школьники и школьницы средних классов города Урмия в 2010-2011 гг. являются статистическими образцами данного исследования (табл. 1).

Распределение школьников г. Урмия (Иран) по полу и специализации

Специализируются	Всего	Из них мальчиков	Из них девочек
	12864	48 %	52 %
по математике		25 %	15,4 %
по общественным наукам		10,4 %	29,2 %
по прикладным наукам		10,5 %	29,4 %
по ремеслам		53,9 %	25,8 %

Было отобрано 380 подростков, с которыми и было проведено исследование. Вначале были определены телепередачи, которые имеют самых многочисленных зрителей, затем была оценена связь этих передач с различными проявлениями общественного поведения подростков. Полученные данные были проанализированы на двух уровнях - описательном и дедуктивном (медиана, мода, χ^2 и коэффициент корреляции Пирсона).

Было выявлено, что передачи, которые имеют многочисленных зрителей, можно расположить в следующем порядке: 1. Иранские семейно-бытовые фильмы и сериалы; 2. Зарубежные полицейские и детективные фильмы и сериалы; 3. Сатирические передачи; 4. Соревнования и развлекательные передачи.

Было выявлено, что между уровнем увлечения всеми указанными передачами, кроме увлечения зарубежными полицейскими и детективными фильмами и сериалами, и групповым поведением с социальным направлением существует значимая связь (табл. 2).

Было выявлено, что указанные передачи отражаются на таких социальных чувствах подростков, как уровень ностальгии, уровень волнения, и т.д.

Исследование показало, что телепередачи, имеющие многочисленных зрителей, расположены в нижеследующем порядке: иранские семейно-бытовые фильмы и сериалы; зарубежные полицейские и детективные фильмы и сериалы; сатирические телепередачи, соревнования и развлекательные программы. В соответствии с выдвинутыми гипотезами на вопросы исследования были получены следующие ответы (табл. 3).

Было также выяснено, имеется ли связь между уровнем указанных телепередач и общественным поведением школьников средних классов с областью их учебы. Было выяснено, что между уровнем увлечения семейно-бытовыми фильмами и сериалами и поведением с общественным направлением у подростков, специализирующихся по общественным наукам и профессионально-технических училищ, существует значимая связь, а у школьников, специализирующихся по математике и прикладным наукам, таковой связи нет. Между уровнем увлечения с вышеуказанными телепередачами и поведением с эмоциональным направлением, с морально-нравственным направлением ни по какой области учебы значимой связи не существует.

Однако между уровнем увлечения вышеуказанными телепередачами и когнитивным поведением школьников, специализирующихся по общественным наукам, была выявлена значимая связь. Вместе с тем эта связь для трех других специальностей была незначимая. Также было выяснено, что между уровнем увлечения зарубежными полицейскими и детективными фильмами и сериалами и

Таблица 1

общественным, а также морально-нравственным поведением школьников профессионально-технических училищ существует значимая связь. Но эта связь с тремя другими направлениями - незначимая. Отмечена также связь между уровнем увлечения вышеуказанными телепередачами и когнитивным поведением школьников, специализирующихся по прикладным наукам, общественным наукам и школьников профессионально-технических училищ.

Полученные данные также показывают, что между уровнем увлечения сатирическими телепередачами и поведением с общественным направлением у школьников профессионально-технических училищ существует связь. Но эта связь по трем другим областям науки незначимая. Также между уровнем увлечения вышеуказанными телепередачами и поведением с эмоциональным направлением у школьников, специализирующихся по общественным наукам, существует значимая связь. Но эта связь с тремя другими областями науки незначимая. Между уровнем увлечения сатирическими телепередачами и поведением

Таблица 2

О наличии связи между характером телепередач и социальными чувствами подростков

Социальное чувство	иранские семейно-бытовые фильмы и сериалы	зарубежные полицейские и детективные фильмы и сериалы	сатирические передачи	соревнования и развлекательные передачи
ностальгия	-	-	+	-
волнение	-	-	-	-
зависть	+	-	-	-
гордость	+	-	+	-
радость	-	-	+	-
агрессия	-	-	-	+
Нравственно-моральные оценки	+	+	+	+
Когнитивное поведение	+	+	+	+

Соотношение связи видов поведения подростков и видов телепередач

Виды поведения подростков	Вид телепередач			
	иранские семейно-бытовые фильмы и сериалы	зарубежные полицейские и детективные фильмы и сериалы	сатирические телепередачи	соревнования и развлекательные программы
Связь с поведением с общественным направлением	+	+	слабая	+
Связь с согласием с другими в общественной жизни	+		+	+
Связь с уровнем увлечения индивида коллективом		+	-	+
Связь с уровнем знакомства индивида с культурой общества и религиозной системой	-	-	+	+
Связь с общественным поведением с эмоциональным направлением (уровень ностальгии)	-	-	-	+
Связь с уровнем волнения	+	-	-	+
Связь с уровнем гордости	+	-	-	-
Связь с уровнем радости	-	-	-	+
Связь с уровнем агрессии	-	-	-	+
Связь с нравственно-моральной стороной общественного поведения	+	-	-	+
Связь с когнитивной направленностью общественного поведения	-	-	-	-
Связь с поведением с общественной направленностью у девочек	+	-	-	-
Связь с поведением с общественной направленностью у мальчиков	-	-	+	-
Связь с поведением с эмоциональной направленностью у девочек	-	-		+
Связь с поведением с эмоциональной направленностью у мальчиков	-	-		+
Связь с поведением с моральной направленностью у девочек	+	-		-
Связь с поведением с моральной направленностью у мальчиков	-	-		-
Связь с поведением с когнитивной направленностью у девочек	+	+	-	-
Связь с поведением с когнитивной направленностью у мальчиков	-	+	+	-

с морально-нравственным направлением ни в какой из областей науки не была значимой, хотя между уровнем увлечения с этими телепередачами и поведением с когнитивным направлением у школьников, специализирующихся по математике, существует значимая связь, которая в трех других областях науки не значимая.

Выводы, сделанные по данному исследованию, представляют несомненный интерес с точки зрения контроля за процессом формирования личности подростка, ходом социализации, а также определения основных направлений возможного воздействия на процесс воспитания и обучения с целью ограждения детей от вредного влияния содержания указанных направлений телепередач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Взаимодействие человека и группы // <http://www.nalgi.ru/>
2. Нагиб Алсадат, 1998, с.119 (на персидском языке)
3. Аали, 2002, с.78 (на персидском языке)
4. Шариатмадари, 1997, с.58 (на персидском языке)
5. К.Стюарт, 1996, с.87 (на персидском языке)
6. Abte, L., Luciano, (1994), family evaluation a psychology appoxed, (1Ed), Soge publishing co.
7. Browne, C. S. & Rife, J. C., 1991, Social, personality and gender differences in at-risk and non at-risk sixth-grade students, Journal of Early Adolescence, 11, (4), 482 – 495.
8. Dreton – Sheri – Searcy, 1997, The Forgotten Intervention How to Design Environment, that faster friendship Reaching – today's – Youth! The community – cried of Journal, V2, n1, P6 – 10, 1997.

9. Dunlop, R., Burns, A. & Birmingham, S., 2001, Parent – child relations and adolescent self-image following divorce, A 10 year study, Journal of Youth and adolescence, 30, (2) , 117 – 134.

10. Gallogher, Shwn L., 1996, Adolescent's Perceived sense of Belonging master's

11. Fort Hays state university, US, Kansas.

12. Goldenberg H. & Goldenberg I., (1998), Counseling Todays family, (3Ed.), Brooks & cole publishing co.

13. Herz L. G., 1999, The relationship between self esteem and parenting style , Journal of Cross – Cultural Psychology, 30, 742 – 764.

14. Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch , S. M. , (1991), authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families, Child development, 62, 1049 – 1065.

15. Leahy, R. L., 1981, parent practices and the development of self-image disparity adolescence, Developmental Psychology, 17, (5), 580-594.

16. Lewis Timoty J., Sugai Gorge, Colvin Geoff, 1998, reading problem behavior through a school - wide system of affective behavioral support; Investigation of a school – wide social skill , training program and a contextual intervention, school psychology review , vol. 727 , N 3 , P 46 – 59.

17. Litovsky, V. G. & Dusek, J. B., 1985, perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years, Journal of Youth and Adolescence, 14, (5).

18. Mboya, M. M., 1995, A comparative analysis of the relationship between parenting styles and self-concept of black and white high school students, School Psychology interna-

tional, 16, (1), 19 – 27.

19. Newmann, Fred M., Rutter, Robert A., 1989, The effects of High School Community Service Program on Student's social Development, Final Report, National Inst. Of Education, Washington DC, US, Consin.

20. Perosa S.L. & Perosa L.M., (1993), relationship among Minuchin's structural family model, identity achievement and coping style, Journal of counseling psychology, 1993, vol. 40,

no. 4, p-p 479 – 489.

21. Portes. p.r, Howell s.c. Sted, (1992), family functions and children's post divorce adjustment, Am, Journal of orthopsychiatry, 1992 oct., Vol. 62(4) p-p 613 – 617

22. Schmitt, Neal, Sacco, Joshua M. Roney, Sharon, Rony, Craig, Chan, David, 1999, Parental employment, school climate and children's academic and social development, Journal of Applied Psychology, vol. 84, n5, P737 – 753, oct., 1999.

EFFECT OF TV ON BEHAVIOR TEENS

©2012

S.A. Abbaszadeh, doctoral student in psychology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: television, the behavior, adolescent, social behavior.

Annotation: In the article the results of studies on the impact of television on various aspects of the behavior of adolescents city of Urmia, Iran. The aim of this study was to consider the influence of television on social, emotional, moral, ethical, and cognitive behavior of teenagers in Urmia. Indicators - transmission designed for a mass audience. The method of research - descriptive measurement, we used the method of random sampling.

УДК 372.8:502/504

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

© 2012

Р.К. Акчулпанова, аспирант кафедры педагогики
Стерлитамакский филиал Башкирского Государственного Университета, Стерлитамак (Россия)

Ключевые слова: принцип природосообразности, духовно-нравственное воспитание.

Аннотация: Статья посвящена вопросу реализации принципа природосообразности в современной школе. Рассматривается содержащийся природосообразный потенциал в таких школьных предметах как «Башкирский язык», «Башкирская литература», «Культура Башкортостана».

Преобразования, происходящие в современном обществе, затронули сферу культуры и образования. На пути их решения важнейшей задачей становится соответствие современного образования принципу природосообразности как главному критерию его основательности и действительности. Природосообразность как один из ведущих принципов педагогики входит во все педагогические теории, явно или скрыто присутствует во всех учебниках по педагогике, признается основным всеми учеными-педагогами, теоретиками и учителями-практиками. Это объясняется тем, что и на Западе, и на Востоке идея природосообразности пришла из опыта еще первобытного воспитания и воспринималась как единство природы, жизни и воспитания, осознание человеком себя как органической части природы.

Успех работы по природосообразному воспитанию зависит не от «привязки» к каждому уроку «воспитательных моментов», не от количества мероприятий, а, главным образом, от глубины и продуманности этого аспекта обучения, от нравственной установки, убежденности самих педагогов, воспитателей в необходимости природосообразного воспитания учащихся, их мастерства и такта.

Найти нужный момент на уроке для беседы о взаимоотношениях между человеком и человеком, человеком и миром, природой, построить с учащимися доверительные отношения, обеспечить положительный интерес к проблеме – задача нелегкая, потому как за партами сидят ребята, еще не способные иногда до конца понять и осмыслить эти вопросы, да и учителя – предметники не всегда могут использовать тему урока для раскрытия разных аспектов рассматриваемой проблемы. Учителю, какой бы предмет он преподавал, небезразлично, какими людьми станут сегодняшние школьники, и для этого совсем не следует расширять учебные программы, речь идет о содержательном осмыслении значимости проблем, таких, как, например, природосообразное воспитание.

Под природосообразным воспитанием мы понимаем такое воспитание, которое во всех своих основных характеристических свойствах соответствует природе субъектов воспитания, а также природе этноса и законам Природы. Основная цель природосообразного воспитания состоит в реализации принципа природосообразности,

соответствующего сущности человека как космо-биосоциального существа.

Природосообразное воспитание – это целенаправленный, динамичный, многоступенчатый процесс, направленный на воспитание экологически ответственного, природосообразного человека, характерной особенностью которого является его способность предсказывать, определять заранее последствия своих действий и поведения и ослаблять их негативное влияние на природу и на самого себя.

Программы таких школьных предметов, как «Башкирский язык и литература» и «Культура Башкортостана» имеют большие возможности для реализации принципа природосообразности в духовно-нравственном воспитании учащихся в Республике Башкортостан.

Среди указанных предметов в первую очередь следует особо выделить изучение башкирского языка как родного, имеющее колоссальные возможности для формирования нравственной стороны личности в природосообразном воспитании посредством башкирского народного эпоса «Урал-батыр». Родное слово стоит на недостижимой высоте: безгранична сила родного слова, родной речи, родного языка как безгранична любовь родной Матери; звуки же родной речи перекликаются со звуками родной мамы – Природы, поэтому родной язык напоминает нам о матери, о родном крае.

Вместе с тем в школах нашей республики русскоязычные учащиеся также изучают башкирский язык и литературу. В связи с этим можно выделить следующие тенденции в отношении русскоязычных учащихся к изучению башкирского языка: во-первых, это когда учащиеся воспринимают себя частью башкирского народа, культуры и с интересом и увлеченно изучают учебный материал и не только; во-вторых, когда русские дети «знают», что их жизнь связана с республикой Башкортостан и, тем самым, стремятся к получению данных знаний, изучают предмет. Однако преподавание башкирского языка и литературы в условиях полиэтнического окружения дело непростое, как и сохранение имеющихся самобытных традиций и обычаев, культуру в целом. Но это достигается благодаря тому, что учителя при изучении данных предметов учи-

тывают этнокультурные взаимодействия между народами Башкортостана, указывают учащимся на особенности и общие моменты духовной и материальной культуры башкирского народа и других народов Башкортостана.

Обратимся к некоторым из вынесенных для специального изучения темам школьных уроков «Родного языка и литературы» и прокомментируем их с точки зрения непосредственных преемственных связей с теоретическими положениями принципа природосообразности. Эта тема по родной литературе в 5 классе сказка «Пчелка» А. Ягафарова, в которой раскрывается разница между мухой и пчелкой. О роли пчел в жизни людей, об огромной пользе меда для здоровья человека. Сказка «С дружбой не шутят» А. Ягафарова о дружбе зайца косоногого и ежика. Ежик в этой сказке – истинный друг, который умеет дорожить дружбой. Рассказ «Олени» Н. Мусина, в котором говорится о заботе животных дедушки Абдельнагима, также в этом рассказе описывается нрав оленей, их образ жизни, внешняя и внутренняя красота этих животных. В 6 классе повесть «Салават Юлаев» С. Злобина, где говорится о подвигах национального героя башкирского народа, о его чертах свойственных только героям. Рассказ «Дайте воды» Р. Бикбаева о водохранилище Иштуган, постройка которого нарушила естественный баланс природы и принесла огромный вред природе и людям. Народная песня «Башкирский кымыз» восхваляет полезный для здоровья напиток. В 7 классе стихотворение «Счастье» Р. Назарова отражает тоску поэта по родной земле, по его природе, по родным людям, по счастливому детству среди родных людей и на родной земле. В 9 классе эпос «Урал батыр» отражает философские, педагогические, нравственные, эстетические, семейные проблемы, а также взаимосвязи человека и природы [6].

В изучаемом в 5 классе стихотворении «Родной язык» Б. Бикбая говорится о красоте и богатстве башкирского языка, который воспитывает уважительное отношение к родному языку и народу. В повести «Три друга» М. Карима раскрываются особенности детской дружбы, приводятся примеры верной дружбы, а также говорится об отношении детей к природе, воспитывается бережное отношение к животным. В стихотворении «Человек» Р. Гарипова раскрывается величие человеческой души, красота человеческой природы, человечность, нравственность. В 6 классе в рассказе «Гость и совесть» С. Агиша отражаются прекрасные национальные черты, характерные башкирского народа: открытость, бескорыстность, отзывчивость. В 8 классе в поэме «Земля» Б. Бикбая говорится о борьбе народа за независимость. Раскрываются образы народа и земли. В 9 классе драма «Карагул» Д. Юлтыя рассказывает о жизни народа в начале XVIII века во времена кантонства. В этой драме показываются черты личности как положительных героев Карагула, Суюндука, Васи, Наташи, так и отражается внутренний мир отрицательных героев кантона Ишмырзы, доносчика Апкалая, помещика Ивана Ивановича. В 11 классе в трагедии «В ночь лунного затмения» М. Карима повествуется о жизни древних башкир. Повесть во всей полноте раскрывает понятие о внутренней свободе человека. Тангабика – трагический образ. Она – жертва обычаев общины. Образы Акъегет и Зубаржат отражают красоту человеческой природы. Драма о любви молодых людей, об их верности друг другу [2].

Также мы рассмотрели темы по родному языку, имеющие природосообразный потенциал: в 7 классе темы «Язык – его значение в общении», «Значение родного языка» – раскрывают учащимся огромное значение родного языка в гармоничном природосообразном развитии человека, особенность духовной культуры народа. Изучение раздела «Лексикология и фразеология» дает возможность для рассмотрения такого явления, как заимствование слов, выражений; проведение тематических параллелей имеющихся фразеологизмов в родных языках и так далее.

В 8 – 9 классах на уроках башкирского языка изучается раздел «Башкирская письменность», где рассматриваются вопросы возникновения, развития современного состоя-

ния башкирской письменности, вопросы теории языка, его особенности.

Большой воспитательный потенциал содержат в себе тексты, данные для упражнений на уроках башкирского языка. Это либо народные сказки, предания, загадки, пословицы и поговорки, либо отрывки из народных эпосов, художественных произведений башкирских писателей и поэтов, стихотворения, рассказы о родной природе, республике и ее народах, о культуре и дружбе народов.

Еще большие возможности использования башкирского народного эпоса «Урал-батыр» в качестве средства природосообразного воспитания учащихся содержит предмет «Башкирская литература». Это связано с тем, что содержание программы данного предмета включает специальный раздел, где подробно изучается такая тема, как «Башкирский народный эпос «Урал-батыр». Изучению эпоса в программе по башкирской литературе отведено 7 часов. Тема предполагает ознакомление с теорией вопроса: понятия «народный эпос», «кубайр», «сэсэн», история письменного изложения эпоса «Урал-батыр»; непосредственное чтение отрывков текста, а также анализ основных событий эпоса и обсуждение главных идей: идея единства всего живого в самой природе, идея победы жизни над смертью, добра над злом и др. Так, повествование о героических деяниях Урал-батыра, характеризующие его как человека мудрого, сильного, но доброго заставляет учащихся задуматься об актуальных для современности проблемах добра и зла. А идеал совершенного человека в лице благородного героя эпоса Урал-батыра будет способствовать выбору правильного жизненного пути: в жестокой схватке с драконом-аждхой он добыл живую воду из родника бессмертия. Он мог бы выпить ее сам, чтобы обрести вечную жизнь. Но Урал-батыр разбрызгал воду вокруг, даровав бессмертие природе [7].

Ведущее место в преподавании занимают такие активные методы обучения, как ролевые игры и игры-драматизации. Они непосредственно знакомят с явлениями культуры, способствуют формированию ценностного отношения и творческого мышления, природосообразному воспитанию и одновременно развивают их познавательную деятельность.

Только включение учащихся в активную познавательную деятельность дает им возможность проникнуть в суть народного эпоса «Урал-батыр», освоить его на уровне общих закономерностей природы, использовать усвоенный материал в качестве способа дальнейшего познания окружающего мира. Процесс обучения с использованием вышеуказанных методов порождает внутренние стимулы учения, способствует переходу знаний в убеждения, развитию познавательной самостоятельности в деятельности учащихся. Таким образом, все это вносит существенный вклад в природосообразное воспитание.

Содержание образовательной области «культура Башкортостана» позволяет учащимся 9 классов получить подробную информацию о башкирских обычаях и традициях, получивших отражение в эпосе «Урал-батыр», а также представление о материальной и духовной культуре башкирского народа как процесса адаптации человека к окружающей природе, о первоначальных регуляторах поведения в обществе – народных обычаях и традициях; проследить диалог культур народов Башкортостана.

Необходимо дать им представление, как об общих чертах развития данных взаимоотношений, так и его различиях, обусловленных природно-географическими, экономическими, политическими, социальными факторами, этнокультурными контекстами и др. Например, изучая раздел «Башкортостан: история и современность», учащиеся рассматривают вопросы: рельеф, климат, природа; древнейшее население края; башкирский народ и его отношения с природой и другими народами и др. Раздел «Традиционная культура башкирского народа» призван познакомить учащихся как с материальной (хозяйство, скотоводство, земледелие, бортничество, жилище, декоративно-прикладное искусство, народный костюм, национальные блюда и д.т.)

так и с духовной культурой (народные знания и верования, обычаи и обряды, народные праздники, устно-поэтическое творчество) башкирского народа.

Так, тема «Народное творчество» включает рассмотрение понятий «башкирский эпос», «мифологический эпос»; изучение «Урал-батыра» как фундаментального памятника мировой культуры: древние мотивы кубаира, Янбирде и Янбике как первые люди на земле, осознание нераздельности человека и природы, антропоморфизм и анимизм, этиологические мотивы, проблема бессмертия.

Представленные в программе темы показывают, что целью данного курса является воспитание гражданина Башкортостана, патриота, гармонично развитую личность, знающую историю родного края, любящую свою родную природу, уважающую культуру его многонационального народа, чутко и бережно относящуюся к его духовным ценностям и к богатейшему духовному наследию своих предков. Через образы природы в культуре, поэтический образ природы в башкирском народном творчестве учащимися усваиваются взгляды башкирского народа на нравственные основы взаимоотношений человека и природы, что выявляет возможности использования в природосообразном воспитании материал о традициях, обычаях и представлениях башкирского народа.

Так, тема «Народные знания и верования» раскрывает знание башкирами законов и ритмов природы и умение устраивать свою жизнь в соответствии с ними: сложившиеся веками представления о закономерностях смены времен года способствовали формированию годичного цикла хозяйственной и культурной жизни с ритмичными чередованиями весенне-летних, осенних и зимних работ и календарных обрядов и традиций. Центральное место в космогонических представлениях башкир занимало солнце – кэн. Этим словом обозначали не только солнце и день, оно олицетворяло также само существование человека, жизнь. Кэн – солнце вошло в состав многих личных имен, преимущественно женских: Кэнбике, Кэнхылу. Древние башкиры анимизировали явления и объекты природы, антропоморфизировали зверей и птиц: здесь речь идет именно о единстве всего живого в самой природе, что подчеркивается и в эпосе «Урал-батыр».

Тема «Башкирские народные праздники» знакомит учащихся с древнейшим традиционным праздником Йыйын, который описывается в эпосе. Он знаменовал все крупные события в жизни общества. Большую роль на йыйын играли старейшины рода – аксакалы, их слово было решающим. Это, несомненно, является отголоском древней патриархально-родовой традиции, когда старшие, умудренные опытом люди, решали важные вопросы своей общины.

На празднестве поощрялись те виды состязаний, соревнований, которые способствовали физическому развитию подрастающих поколений. Поддерживались, стимулировались также и творческие состязания. Всегда устраивалась

«байге» с обязательным выступлением танцоров, сказителей и кураистов.

На таких больших праздниках молодежь осваивала духовную культуру своего народа, получая необходимые природосообразные знания, этические навыки, эстетические установки, моральные принципы.

Изучая учебный материал на уроках культуры Башкортостана, важно подвести учащихся к пониманию того, что героизм человек может проявлять не только на войне, на крупных соревнованиях и т.п., но и в обыденной жизни. Быть добрым, честным человеком, ответственным, любящим и заботливым родителем, надежным другом, добросовестным работником, истинным сыном своего народа и его защитником – это тоже своего рода героизм, не менее трудная и важная жизненная задача, чем героизм на войне или высокие достижения в культуре.

Таким образом, хорошо поставленное преподавание предмета вырабатывает в сознании учащихся истинное видение роли традиций родного народа, родной культуры, любви к родной природе в развитии народа, страны, мира. Отметим также, что осознанный анализ и обобщение исторических фактов, учет особенностей национального менталитета и региона подводит воспитуемых к верной моральной оценке событий и личностей, формирует собственный взгляд на мир, утверждает в сознании подрастающего поколения правильное отношение к явлениям действительности бытия человека и бытия природы, к духовному богатству народа, служит основой нравственного поведения, тем самым, способствуя природосообразному воспитанию учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Гималова М.Г., Хусаинов Г.Б. Программы по башкирской литературе для 5–11 классов средней школы (на башкирском языке). – Уфа: Китап, 1997. – 63с.
3. Джурицкий А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Владос, 2000. – 432 с.
4. Козлова П.П. Природосообразное воспитание человека в Учении Живой Этики. Сущность и развитие принципа природосообразности в формировании духовного мира ребенка: Учебное пособие. – Sterlitamak: Sterlitamak. гос. пед. ин-т, 1998. – 73 с.
5. Рахимов А.З. Природосообразная технология обучение и развитие школьников: Монография. – Уфа, 2005. – 196 с.
6. Тикеев Д.С., Гафаров Б.Б. Программа по башкирскому языку для V – XI классов и по башкирской литературе для V – IX классов русских школ Республики Башкортостан (на башкирском языке). – Уфа: Изд-во УМО, 1999. – 35 с.
7. Урал батыр. Башкирский народный эпос. – Уфа: Китап, 2005. – 269с.

REALIZATION OF PRINCIPLE IN COMPLIANCE WITH THE NATURE IS AT MODERN SCHOOL

© 2012

*R.K. Akchulpanova, postgraduate department of pedagogy
Sterlitamaksky branch of the Bashkir State University, Sterlitamak (Russia)*

Keywords: prirodosoobraznosti principle, the spiritual and moral education.

Annotation: The article focuses on the implementation of the principle prirodosoobraznosti in the modern school. We consider the potential prirodosoobrazny contained in such school subjects as «Bashkir language», «Bashkir literature», «Culture of Bashkortostan».

УДК 378.621.397

**ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ
ХОЛИСТИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

© 2012

В.Н. Аниськин, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета математики, физики и информатики, профессор кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; информационно-образовательная среда; комплексирование средств ИКТ; холистичная информационно-образовательная среда; особенности технологической подготовки специалистов.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности технологической подготовки специалистов в условиях холистичной информационно-образовательной среды вуза, основой которой является комплексирование различных по своему дидактическому потенциалу аппаратных и программных средств ИКТ.

Современная система образования (в т.ч. и система высшего профессионального образования (ВПО)) представляет собой совокупность взаимодействующих предметных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений, независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций [1]. На основании приведенного определения можно предположить, что все его составляющие будут жизнеспособными и эффективными в условиях современного информационно-образовательного пространства (ИОП), если между ними установлены необходимые информационные и коммуникационные связи и взаимоотношения, реализуемые посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и средств их реализации.

В свою очередь, основу ИОП современной системы образования в большинстве своем составляют локальные информационно-образовательные среды (ИОС) образовательных учреждений всех уровней (общеобразовательные, начального, среднего и высшего профессионального образования). ИОС образовательных учреждений можно рассматривать как совокупность всевозможных образовательных, учебных, научных и иных ресурсов; средств их разработки, хранения и обеспечения дистанционного и непосредственного доступа и обмена необходимой субъектам образовательной системы информацией; компьютерного и иного оборудования; а также современных и перспективных образовательных ИКТ.

ИОС нынешних образовательных учреждений не может обойтись без соответствующего информационно-коммуникационного (компьютерного) инструментария, использование которого в обучении, воспитании и управлении учебным процессом обусловлено велением времени и достижениями научно-технического прогресса. Поэтому будущий специалист, как один из основных субъектов системы образования, должен быть информационно и технологически грамотен, чтобы продуктивно применять средства ИКТ в своей повседневной практической деятельности.

Известно, что современные средства ИКТ представляют собой новый класс электронно-коммуникативных презентационных устройств на базе компьютерной техники, которые по своему прямому назначению ориентированы на их использование практически в любом виде деятельности для осуществления групповых и диалоговых коммуникаций. По своим дидактическим свойствам (конструктивно-обусловленным возможностям) современные и перспективные средства реализации ИКТ имеют ряд неоспоримых преимуществ перед классическими техническими средствами обучения (ТСО), а также перед традиционными компьютерными и видеокomпьютерными средствами. Например, мультимедиа-проектор в комплекте с ноутбуком интегрирует все виды учебной и научной информации в цифровой форме и выдает на экран изображение, которое может сопровождаться соответствующими комментариями при помощи акустической системы этого комплек-

са. Поэтому можно считать, что наиболее прогрессивные возможности современных средств ИКТ заключаются в использовании их для организации учебной и научной творческой работы студентов в качестве интерактивного многоканального инструмента познания. Мы солидарны с О.Г. Смоляниновой, которая отмечает, что концептуальным ядром использования технологий мультимедиа являются нелинейные технологии обучения в системе получения и представления знаний. Сочетание этого подхода с применением исследовательских, проектных способов в подготовке специалистов в вузах, разработка ими собственных мультимедиа/гипермедиа проектов, постоянное использование мультимедиа-средств и технологий учебного назначения, позволяют трансформировать традиционный учебный процесс в развивающий и творческий [2].

В подобной ситуации особую роль начинают играть практико-ориентированные концепции и подходы, позволяющие достигать необходимый образовательный эффект и создавать условия для коммуникативного и адаптивного творческого развития будущих специалистов на основе реализации новых инфокоммуникационных и модернизации традиционных и классических компетентностно-ориентированных образовательных технологий. Учитывая то обстоятельство, что любая образовательная технология, по своей сути, является информационной, можно сделать вывод о том, что именно ИКТ и являются тем эффективным и особо значимым профессиональным инструментом, от применения которого во многом зависит решение задач подготовки будущих специалистов к творческой и плодотворной самореализации в своей профессиональной деятельности. Доказательством подобного утверждения могут служить дидактические свойства и функции ИКТ, а сочетание знаниевой и технологической компонент в современной системе образования является основой эффективности применения данного вида технологий в условиях личностно-ориентированной компетентностной образовательной парадигмы [3].

Наиболее ярким примером возможностей современных ИКТ является интерактивное компьютерное обучение, которое позволяет индивидуализировать учебный процесс путем организации диалогового синхронного и асинхронного информационного взаимодействия преподавателя и студентов не только на индивидуальных, а и на групповых учебных занятиях. Следует отметить также, что эти технологии, при их соответствующем методическом сопровождении, могут применяться для решения учебных, научных, воспитательных и управленческих задач практически по всем направлениям учебно-научно-воспитательной работы. Кроме того, широкое применение средств ИКТ обуславливает приоритет информационных компонент в подготовке специалистов, смещение акцентов в определении целей обучения, переориентацию на личность студента в плане развития у него навыков самообразования, совершенствования способов его самореализации и самоактуализации, развития его креативных способностей, что способствует снижению уровня использования методов авторитарной педагогики и позволяет расценивать процесс информатизации образования как одно из наиболее

перспективных направлений гуманизации системы образования, а формирование информационной и технологической культуры студентов – как существенный фактор становления гуманистически ориентированной системы ВПО.

В процессе формирования информационной и технологической культуры будущих специалистов сегодня в качестве основного звена могут выступать самые различные учебные курсы (в т.ч. и дистанционные), призванные обеспечить овладение обучающимися алгоритмами информационной деятельности; формирование у них знаний и представлений об информационных процессах в природе и социуме, о способах представления информации, о методах информационного моделирования; развитие модульно-рефлексивного стиля мышления; трансляцию общепризнанных норм и правил поведения человека в информационном обществе и их последующую интериоризацию. Технологическая подготовка студентов вузов в рамках курсов информатики и ИКТ должна предусматривать освоение ими алгоритмов доступа к социальной памяти. При этом изучение современных ИКТ должно осуществляться в процессе работы с пакетами прикладных программ общего назначения (текстовыми и графическими редакторами, электронными таблицами, системами управления базами данных, программами для работы в компьютерных сетях и т.п.) параллельно с использованием специально разработанных учебных сред, причем в рамках методической системы, обеспечивающей уровневую дифференциацию обучения и реализацию задачного подхода, предполагающего освоение очередного учебного элемента через решение серии индивидуально подобранных для каждого обучающегося упражнений. Хотя, по большому счету, формированию и развитию технологической культуры специалиста способствуют практически все учебные дисциплины, а особую роль при этом играют такие образовательные области как: математика, физика, химия, технология [4].

Анализируя дидактические и свойства и функции ИКТ, которые определяют их дидактический потенциал, можно предположить, что комплексирование ИКТ является одним из наиболее эффективных компонентов такой организационно-методической системы, которая позволяла бы и преподавателю и студентам использовать современные и перспективные средства ИКТ на учебных занятиях по мере необходимости, определяемой планом проведения этих занятий. В целом же под дидактическим потенциалом современных и перспективных ИКТ, мы понимаем их образовательные возможности, включающие в себя как содержательную, так и методическую составляющие учебного процесса, в том числе те принципы, формы и методы обучения, которые наиболее эффективно и качественно реализуются при формировании информационной и технологической компетентности студентов. Ясно, что дидактический потенциал ИКТ определяется совокупностью тех свойств, которые могут с максимальной пользой использоваться для дифференциации, индивидуализации и оптимизации подготовки специалистов по определенным требованиям ГОС ВПО алгоритму формирования и развития их профессиональных компетенций в процессе обучения.

Комплексирование различных по своим дидактическим свойствам аппаратных и программных средств ИКТ не только расширяет и обогащает их дидактический функционал. Создание подобного комплекса обеспечивает реализацию синергетического эффекта в образовательном процессе, т.е. повышение эффективности деятельности участников этого процесса за счёт интеграции отдельных средств ИКТ в единую систему. Высокая степень эмерджентности системы, образованной комплексированием, даёт больший образовательный эффект по сравнению с применением в отдельности самых совершенных современных и перспективных средств ИКТ. А комплексирование средств ИКТ в сочетании с методами и формами обучения даёт эффект концентрированного обучения, что

особенно важно для дистанционной, очно-заочной и заочной подготовки специалистов в вузе. Для обеспечения активного освоения студентами учебного материала, комбинирование средств ИКТ при комплексировании выполняется с учётом предметных особенностей тех учебных занятий, на которых они применяются, а также специфики гуманитарного и естественнонаучного познания [5].

Именно принцип комплексирования аппаратных и программных средств ИКТ заложен в основу холистичной информационно-образовательной среды (ХИОС) вуза. По-нашему мнению, этот принцип наиболее оптимален для организации концентрированного обучения и достижения более высоких образовательных результатов по сравнению с применением в отдельности самых совершенных современных и перспективных средств ИКТ. При таком подходе можно с уверенностью говорить о том, что ХИОС полностью соответствует критериям, предъявляемым к современному ИОП вуза, о котором мы говорили в начале нашей статьи.

Понятие «холизм» (от др.-греч. – целый, цельный) в широком смысле трактуется как позиция в философии и науке по проблеме соотношения части и целого, исходящая из качественного своеобразия и приоритета целого по отношению к его частям. В узком смысле под холизмом понимают «философию целостности», разработанную Я. Смэтсом, который ввёл в философский глоссарий термин «холизм» в 1926 году опираясь на выражение Аристотеля: «целое больше, чем сумма его частей». На холистичных представлениях основывается понятие синергии (от греч. – вместе действующий) – возрастание эффективности деятельности в результате интеграции, слияния отдельных частей в единую систему. Практическим воплощением идей холизма является возникшее в синергетике понятие эмерджентности (от англ. Emergence – неожиданно появляющийся) – возникновения в системе нового системного качества, несводимого к сумме качеств элементов системы, т.е. системного эффекта. Синергетика имеет дело с процессами, где целое обладает свойствами, которых нет ни у одной из частей. Целое в таких системах отражает свойства частей, а части отражают свойства целого. Синергетический эффект заключается в том, что интеграция и комбинация общих действий даёт гораздо больший эффект, чем сумма индивидуальных действий [6].

Отмеченная проблема была исследована профессором А.Г. Бусыгиным, который развил методологическую идею А. Маслоу о том, что: «интегративный (холистичный) способ мышления должен стать мировоззрением» [7]. По его утверждению в эпоху «глобализирующегося мира» особенно ощутима потребность общества в «специалистах-интеграторах», способных видеть явление целиком, то есть, по выражению А. Маслоу, видеть мир холистично (интегративно) [8].

На основе холистичного подхода и результатов работ А.С. Асмолова, А.П. Беляевой, А.Э. Багдасарова, В.С. Леднева, В.М. Монахова, В.Г. Онушкина и др. А.Л. Бусыгина и А.В. Федотов осуществили систематизацию совокупности элементов структуры холистичной среды образовательного учреждения (ХСОУ) и предложили следующую трактовку этого понятия: «ХСОУ – это сложный феномен, представляющий из себя синтез системной организации содержательного компонента образования, оптимизации приёмов управления мыслительной деятельностью студента, организации междисциплинарных научных конференций и создания общественных социально-экологических движений, посредством которых осуществляется формирование интегративного мышления учащихся, как способа их существования» [9]. При этом в основу предложенной ими структурно-функциональной модели ХСОУ легли программы интегральных учебных курсов, одновременно формирующих социально-экономические, социально-экологические, биосферно-этические и психологические (коммуникативные) компетенции специалиста.

Принципиальное отличие ХИОС вуза от вышеописан-

ной ХСОУ заключается в том, что основой её структуры является интеграция (холизм) методов, форм, средств и технологий обучения (в первую очередь, средств ИКТ). Основополагающими принципами создания и развития такой среды являются:

- приоритетность разработки и внедрения ИКТ и объектов учебного, учебно-методического и специального назначения;
- системная интеграция информационных объектов и технологий в образовательный процесс;
- поэтапность и модульность формирования ХИОС;
- открытость и доступность как условие интеграции ХИОС вуза в ИОП отрасли, региона, страны и в международное информационное пространство;
- паритетность, которую можно рассматривать в нескольких плоскостях взаимодействия субъектов образовательного процесса и структурных подразделений вуза (студент-преподаватель, студент-студент, студент-представитель учебно-вспомогательного персонала, кафедра-кафедра, факультет-кафедра, факультет-факультет, ректорат-факультет, и т.п.), а также взаимодействия с внешними структурами, решающими задачи информатизации образования;
- динамичность, предполагающая, что ХИОС вуза создается с учетом возможностей постоянного пополнения и обновления функций среды и видов ее обеспечения;
- непрерывность, предполагающая послевузовское сопровождение профессиональной деятельности выпускников, повышение квалификации и переподготовку работников образования в области ИКТ [10].

После сопоставления специфики таких понятий, как ИОС и ХИОС, а также после проведения анализа опыта технологической подготовки специалиста в вузе с использованием ИКТ, следует особо отметить, что его технологическая культура, являясь, по своей сути, сводом правил поведения личности (в идеальном случае на уровне рефлексии) в техносистемах, т.е. в той части ноосферы, которая охвачена влиянием технических средств и устройств, может рассматриваться, как умение использовать адекватным образом в своей повседневной деятельности достижения научно-технического прогресса, включающие в себя и набор образовательных технологий, в т.ч. технологий информационно-ориентационной деятельности, предъявления информации, контрольно-оценочной деятельности и т.д. При этом необходимо особо отметить, что в качестве основы технологической культуры специалиста выступает его технологическая подготовленность, которая является особо значимой составляющей профессиональной компетенции личности.

Учитывая это, можно выделить некоторые ключевые особенности технологической подготовки специалистов в условиях современной ХИОС вуза.

Одной из таких особенностей является обеспечение свободного доступа будущих специалистов к учебным, научным, специальным, узкопрофильным, служебным и иным электронным изданиям, материалам и ресурсам, т.е. соответствие системы подготовки профессиональных кадров одному из основных признаков современного информационного общества, заключающегося в возможности свободной циркуляции информации в этом обществе. Отмеченную особенность можно считать уже привычным условием эффективности всей системы профессиональной подготовки, однако, если рассматривать её более широко, то можно сказать о необходимости такой организации информационного обмена, при которой необходимая информация становится наиболее значимым и жизненно важным ресурсом наряду с традиционными природными ресурсами.

Однако свободный доступ к информационным источникам порождает у субъектов современной ХИОС и определенную иллюзию лёгкости и свободы получения информации и оперирования ею. Как отмечает академик В.В. Лаптев, радикальное изменение доступа к научной информации, благодаря развитию сети Internet, привело к резко-

му расширению возможностей прямых контактов ученых разных стран (в т.ч. и субъектов вузовской ХИОС, которая является не только учебной, а и научно-исследовательской средой – В.А.), а также к доступности разнообразных источников информации. Развитие данной тенденции усиливает внимание к этическим проблемам научного исследования, например, к проблеме точных ссылок не только на публикации, но и на идеи. Поэтому в подготовке аспирантов (будущих специалистов – В.А.) должно быть предусмотрено обсуждение вопросов научной нравственности и этики» [11]. Приведенное мнение определяет еще одну особенность технологической подготовки специалистов, которая заключается в необходимости освоения участниками образовательного процесса этической и нормативно-правовой компоненты при использовании ими полученной информации.

При этом следует подчеркнуть, что жесткого ограничения и нормирования в добросовестном применении субъектами ХИОС практически неограниченной сетевой информации, не должно быть. Последнее требование косвенно может являться дополнительным условием для оценки и самооценки преподавателями и студентами своего уровня информационно-коммуникационной и технологической компетентности. И в этом, по-нашему мнению, заключается еще одна особенность подготовки технологического специалиста в условиях современной развивающейся ХИОС.

Следующая особенность определяется нормативно обусловленными требованиями ФГОС ВПО к технологической подготовке специалиста. Поэтому она обуславливает обязательность технологической подготовки студентов вузов независимо от их будущих специальностей. Последнее означает, что при проектировании содержания образования в условиях ХИОС одной из важнейших задач будет являться эффективная интеграция не только философских, общекультурных, специальных и социально-экономических знаний, а и технологического знания.

Мы считаем также целесообразным выделить в самостоятельную еще одну особенность технологической подготовки специалистов в условиях вузовской развивающейся ХИОС, обусловленную необходимостью овладения ими методами компьютерного моделирования. Современная ХИОС определяет необходимость самого широкого применения методов компьютерного моделирования и математических методов участниками образовательного процесса. Вместе с тем, практика показывает, что, в основном, упомянутым методам отводится роль инструмента или средства, например, для подтверждения той или иной гипотезы исследовательского проекта или обработки результатов эксперимента. Причиной подобного положения дел является недостаточность, а в некоторых случаях и полное отсутствие специальной технологической подготовки студентов именно в области построения моделей и применения математических методов [12]. Отсутствие такой подготовки, с нашей точки зрения, уменьшает потенциал использования различных подходов, известных в методологии образования. Используя их классификацию из работы А.М. Новикова [13], отметим, что в подавляющем большинстве случаев количественный, сущностный и обобщенный подходы требуют от субъекта вузовского образовательного процесса использования статистических методов, эффективное же использование формального подхода, безусловно, потребует навыков построения моделей, а использование исторического подхода – исследования временных рядов.

Следующую особенность подготовки специалистов в условиях ХИОС определяют возможности ИКТ в расширении границ таких фундаментальных категорий, как знание и язык. Получение и передача знаний при помощи языка является основой коммуникаций в любой педагогической системе, следовательно, участник этой системы должен, по-нашему мнению, овладеть в процессе своей подготовки такими качествами, как социокультурная и межкультурная компетентность. Необходимость включе-

ния социокультурной компоненты в программу подготовки специалистов обусловлена кардинальным изменением целей современного образования: ориентацией на непрерывность реализации всех его ступеней и перехода от знаниевоцентрической модели поликультурного образования к компетентностной или деятельностной модели, предполагающей овладение участниками образовательного процесса социокультурной компетенцией. Фактически, речь здесь идет о проблемах лингвистической подготовки, которая пока еще не отвечает требованиям социального заказа общества, да и не позволяет большинству специалистов, «читающих и переводящих со словарем», свободно общаться и вступать в профессиональные коммуникации с зарубежными коллегами и партнерами [14].

И еще одна особенность подготовки будущих специалистов в условиях развивающейся ХИОС вуза, которая становится весьма актуальной при проведении процедуры промежуточной либо итоговой аттестации обучающихся. Особенность эта заключается в необходимости формирования у студентов культуры компьютерного тестирования. Промежуточный и итоговый контроль успешности освоения учебных дисциплин студентами может включать в себя и выполнение ими самых различных тестовых заданий с учетом тех тенденций, которые мы наблюдаем в системе образования. Кроме того, «нормативные требования к программно-дидактическим тестовым материалам и технологиям компьютерного тестирования, а также методологические требования соответствующего поведения участников культурного пространства тестирования» [15] могут стать в недалеком будущем необходимой и важной составляющей профессиональной компетентности современных специалистов.

Перечень приведенных нами особенностей подготовки специалистов в условиях современной ХИОС вуза, конечно же, не является исчерпывающим, но их учет может сыграть свою положительную роль в оптимизации процесса этой подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» / Отв. ред. В.И. Шкатулла. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрист, 2001. – 778с.
2. Смолянинова О.Г. Методические аспекты использования мультимедиа технологий в подготовке учителей информатики. М., 1999.
3. Аниськин В.Н., Богословский В.И., Кочетова Н.Г. Формирование технологической культуры и социальной компетентности учителя в условиях современной информационно-образовательной среды: Учебное пособие по курсу «Использование современных информационных и

коммуникационных технологий в учебном процессе». – Санкт-Петербург; Самара: СГПУ, 2006. – 256 с.

4. Аниськин В.Н., Пугач О.И. Информационная культура личности как цель и ценность гуманистически ориентированного образования: Монография. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 128с.

5. Аниськин В.Н. Совершенствование управления образовательным процессом на основе холистичной информационно-образовательной среды вуза // Вектор науки ТГУ. Серия Педагогика, психология. – № 2 (9). – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – С. 22-25.

6. Википедия – свободная энциклопедия [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

7. Маслоу Абрахам Г. Мотивация и личность. Перевод с англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.: Евразия, 1999. – 479с.

8. Бусыгин А.Г. Десмозкология или теория образования для устойчивого развития. Книга первая. – Симбирск: Изд-во «Симбирская книга», 2003. – 224с.

9. Бусыгина А.Л., Федотов А.В. Формирование холистичной среды образовательного учреждения // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск. – 2006. – № 1. – С. 102-106.

10. Концепция создания и развития информационно-образовательной среды ГОУ ВПО «СГПУ». – Самара: СГПУ, 2006.

11. Лаптев В.В. Тенденции развития системы подготовки кадров высшей квалификации на современном этапе развития науки и образования // Аспирантура: проблемы развития: Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во «Книжный дом», 2004. – С. 10-20.

12. Аниськин В.Н., Пугач О.И. Методы компьютерного моделирования как необходимый компонент содержания подготовки педагогических кадров высшей квалификации // Аспирантура: проблемы развития: Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во «Книжный дом», 2004. – С. 129-141.

13. Новиков А.М. Методология образования. – М.: «Эгвес», 2002. – 320с.

14. Вершинин И.В., Аниськин В.Н. О некоторых особенностях подготовки кадров высшей квалификации в условиях современной информационно-образовательной среды // Совершенствование подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации: Сборник научных трудов. Вып. 1. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2006. – С. 129-139.

15. Васильев В.И., Киринок А.А., Тягунова Т.Н. Требования к программно-дидактическим тестовым материалам и технологиям компьютерного тестирования: Учебное издание. – М.: МГУП, 2005. – 29с.

TECHNOLOGICAL PREPARATION FEATURES OF SPETSIALISTS IN HOLISTICAL INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION © 2012

V.N. Aniskin, the candidate of pedagogical sciences, the assistant professor, the dean of faculty of mathematics, physics and informatics, the professor of chair of information and communication technologies in education
Volga Region State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

Keywords: information and communication technologies; information-educational environment; ICT means equipment; holistical information and educational environment; technological training features of specialists.

Annotation: The article is devoted to the technological training features of specialists in the holistical information and educational environment of the higher education institution which is based on the completing various equipment and ICT software on their didactic purposes.

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

© 2012

Г.М.Борликов, доктор педагогических наук, профессор, президент
Калмыцкий государственный университет, Элиста (Россия)

А.Р. Ахмеева, аспирант
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: компетенция, студент, модель.

Аннотация: В статье рассматриваются основные вопросы, связанные с педагогическим управлением исследовательскими компетенциями студентов колледжа, описывается модель педагогического управления и детализируется ее компонентный состав.

В современном образовательном пространстве, функционирующем в условиях вариативности учебных программ, разнообразия педагогических технологий и инноваций, совершенствования государственных стандартов и проектирования воспитательных систем, направленных на развитие личности обучающихся, реализации личностной парадигмы образования выдвигается на первый план проблема подготовки совершенно нового специалиста [1].

В среднем профессионально-техническом образовании, в соответствии с требованиями образовательных стандартов СПО третьего поколения, результатами обучения должны стать профессиональные компетенции, определяемые содержанием видов производственной деятельности будущих специалистов. Среди профессиональных компетенций специалиста большое значение имеют исследовательские компетенции. В связи с этим исследование сущности и структуры педагогического управления [2] исследовательскими компетенциями студентов колледжа в учреждениях СПО приобретает особую значимость.

Нами разработана модель процесса формирования исследовательской компетентности студентов. Функционирование модели системы развития исследовательской компетентности определяется принципами доступности, естественности, осмысленности, экспериментальности, культуросообразности. Эффективность развития исследовательской компетентности студентов определяется следующими психолого-педагогическими условиями:

- гуманизация педагогического процесса, признание самоценности студента и обеспечение его физического и нравственного здоровья, осознание смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала; данное условие реализуется при создании субъект-субъектных отношений, в которых учащиеся становятся равноправными участниками диалога с преподавателем;

- создание развивающей среды, заключающейся в самостоятельном выборе учащихся (темы исследования, уровня сложности, форм и способов работы), самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, осознанности цели работы и ответственности за результат, реализации индивидуальных интересов учащихся, использовании системы оценивания, адекватной требуемым образовательным результатам;

- поэтапное развитие исследовательской компетентности студентов: формирование внутренней мотивации; исполнительские действия; оценка достижений (рефлексия); корректировочные действия (при необходимости).

Предлагаемая модель процесса формирования исследовательской компетентности включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, конативный и оценочно-рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент представляет собой систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений учащихся к окружающему миру, действительности, людям, самому себе, своим способностям. Указанный компонент характеризует потребность обучающихся в исследовательской деятельности, их

познавательную активность, способность к преодолению когнитивных трудностей, самостоятельность в процессе познания, принятия решений и их оценки. Здесь оцениваются ценностные ориентации, приобретаемые студентами в ходе исследования, их эмоциональное отношение к учебе, исследовательской деятельности. Именно мотивационно-ценностный компонент определяет содержание формируемых ценностно-смысловой, социально-трудовой и компетенции личностного самосовершенствования.

Когнитивный компонент включает систему знаний в разных областях науки, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании обучающихся научной картины мира, вооружает диалектическим подходом к познавательной деятельности. Для исследовательской деятельности это, в первую очередь, знание сущности и технологии основных методов исследования, умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса, анализировать полученные данные и формулировать грамотные выводы. Так как знания, в ходе исследовательской деятельности обучающиеся получают в основном из литературных, мультимедийных источников и Интернет-ресурсов, то неотъемлемой частью когнитивного компонента является формирование умения работать с информационными ресурсами. На наш взгляд, характеристики, составляющие данный компонент, определяют содержание общекультурной, учебно-познавательной и информационной компетенций.

Конативный компонент характеризует качества, необходимые для проведения самого исследования. В общем плане это способность осознавать цели учебной деятельности и умение их пояснить, способность к творчеству. В более узком понимании это видение проблемы, постановка вопросов, выдвижение гипотезы, способность классифицировать имеющиеся или полученные данные, наблюдение за живыми объектами, явлениями, процессами и т.д., овладение навыками проведения экспериментов, умение структурировать материал, формулирование выводов и умозаключений, объяснение, доказательство и защита собственных идей. Из содержания конативного компонента видно, что на его базе формируются учебно-познавательная и коммуникативная компетенции.

Оценочно-рефлексивный компонент обеспечивает системную взаимосвязь содержания учебных занятий на основе единой стратегии формирования исследовательской компетенции студентов; отслеживание результатов обученности; коррекцию процесса обучения с учетом темпов и результатов освоения предметного содержания; оценку преподавателя выбранного методического репертуара с позиции развития самостоятельности мышления обучающихся, исследовательских умений; оценку соответствия формы и содержания учебных занятий принципу исследовательской направленности обучения; контроль за обеспечением практической деятельности студентов. Осмысленное отношение студентов к текущим и конечным результатам обучения; удовлетворенность обучающихся процессом учения; овладение студентами способностями к саморегуляции.

Уточнение характеристик процесса формирования исследовательских компетенций студентов, привело к определению уровней их сформированности.

Так, высокий уровень сформированности исследовательской компетенции характеризует следующий комплекс исследовательских умений и навыков студентов: владение культурой научного поиска и получения научных результатов; владение приемами целеполагания и планирования деятельности, умениями объективно оценивать собственную исследовательскую деятельность в развитии науки и общества в целом. Этот тип исследовательской компетенции сочетает в себе развитые субъектные свойства, желание и умение познавать. Исследовательский процесс для представителей данной группы в большей степени определяется открытой познавательной позицией, познавательными умениями, потребностями в приобретении знаний. Представителей данной группы в большей степени, чем другие ориентированы на выявление закономерностей, причин, сущности тех или иных сторон окружающей действительности и своего внутреннего мира. При этом они обладают устойчивостью к неопределенности, неоднозначности и развитым понятийным мышлением. Им также свойственен достаточный уровень регуляторных умений, признание значимости собственной активности, готовность преодолевать трудности, ценности самостоятельности, достижения и новизны, впечатлений.

Средний уровень отличает выборочная сформированность исследовательских умений и навыков: получаемая информация (основная и дополнительная) не всегда верно интерпретируется, межличностное и межколлективное взаимодействие вызывает некоторые затруднения; исследовательская деятельность иногда носит характер спонтанности в силу отсутствия цели и плана ее реализации; оценка собственной исследовательской деятельности в отдельных ситуациях необъективна. Специфика этого типа исследовательской компетенции заключается в направленном характере познавательной активности, открытости изменяющемуся миру. Однако исследовательский поиск разворачивается не столько для достижения определенных результатов, сколько для получения удовольствия, радости от самого процесса познания, преобразования, реализации себя. Данный тип исследовательской компетенции позволяет личности в большей степени управлять исследовательским процессом, реализовать себя в нем и получать удовольствие от познавательно-преобразовательной деятельности.

Низкий уровень предполагает недостаточную сформированность исследовательской компетенции. Он предполагает достижение элементарной грамотности, получаемая устная и письменная информация неверно интерпретируется; межличностное и межколлективное взаимодействие вызывает значительные затруднения; отсутствуют цель и план исследовательской деятельности, оценка собственной деятельности необъективна. Этот тип исследовательской компетенции характеризуется низким уровнем развития операционального, содержательного компонентов субъектности и познавательных умений. Исследовательский процесс, связанный, прежде всего, с эмоциональным настроением, восприятием неопределенных и сложных стимулов как интересных, приносящих радость, скорее носит характер стихийной активности с низкой вероятностью достижения положительного результирующего эффекта. Данный тип исследовательской компетенции не может рассматриваться в качестве приемлемой модели, позволяющей личности эффективно выстраивать процесс исследовательского поиска и осуществлять процесс саморазвития на этой основе.

Сущность педагогического управления исследовательскими компетенциями студентов заключается в создании условий, при которых студент становится субъектом процесса обучения, т.е. формирование учебно-научной деятельности из случайного и побочного процесса превращается в специальную важнейшую задачу, как преподавателя, так и самого студента.

Педагогические условия формирования исследовательской компетенции в процессе учебно-научной деятельности будут включать в себя систему педагогических целей, содержание, ведущие педагогические принципы научной организации учебного процесса, технологии осуществления формирующего этапа исследования.

Цель является центральным компонентом и представляет собой направленность образовательного процесса на формирование исследовательской компетенции студентов.

Содержание процесса формирования исследовательской компетенции обуславливает:

- направленность предметов на изучение проблемы исследовательской компетентности;
- активизацию научно-исследовательской работы студентов;
- включение студентов в активную научно-практическую деятельность.

Система принципов формирования исследовательской компетенции является следующей:

- принципы единства знаний и умений, сознания и поведения в процессе формирования исследовательской компетентности;
- принципы преемственности, последовательности и систематичности;
- принцип наглядности;
- принцип совместной деятельности и общения;
- принцип ориентированности обучения на творческую активность личности.

Технологические условия формирования исследовательской компетенции в процессе учебно-научной деятельности предполагают использование:

- технологий на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся (игровые технологии [3], технологии проблемного обучения);
- технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения (технологии уровней дифференциации, индивидуализации обучения, перспективно-опережающего обучения, компьютерные (информационные);
- технологии развивающего обучения (технологии саморазвивающего обучения, личностно ориентированного развивающего обучения);

- технологии научной организации учебной деятельности (особенности: 1) предметом научно организованной деятельности должны быть сложившиеся формы учебной деятельности (учебно-познавательная, учебно-художественная, учебно-спортивная, учебно-техническая) как в контексте обучения, так и вне его; 2) самостоятельная деятельность студентов (репродуктивная, реконструктивная, эвристическая, исследовательская) несет в себе одновременно функцию перевода информации в знания, умения, а также функцию управления этой деятельностью; 3) организация научно-исследовательской работы студентов (НИРС) как неразрывной составляющей триединого образовательного процесса: учебно-воспитательного, научного и практического)

В условиях традиционного обучения в колледже не представляется возможным сформировать исследовательские компетенции будущих специалистов на уровне, который востребован современным производством. Достижение целей формирования исследовательской компетентности мы связываем с применением оптимально сочетаемых традиционных, проверенных практикой способов организации обучения в колледже и «новых» организационных форм и методов, активирующих развитие у студентов всех компонентов названной компетенции. Их выбор и эффективность зависят от соответствия цели и содержания, а также мастерства преподавателей. Успешность формирования исследовательских компетенций будущих специалистов напрямую зависит от их профессионально значимых качеств: мотивационно-ценностной установки к учебно-профессиональной деятельности, творческих и рефлексивных способностей. Развитие этих

личностных качеств может быть обеспечено целенаправленной поэтапной деятельностью педагогического коллектива, направленной на формирование исследовательских компетенций будущих специалистов.[4]

Подводя итог сказанному, отметим существенные на наш взгляд положения, а именно:

Педагогическое управление формирования исследовательской компетенции студентов в процессе учебно-научной деятельности заключается в создании условий, при которых студент становится субъектом процесса обучения, т.е. формирование учебно-научной деятельности из случайного и побочного процесса превращается в специальную важнейшую задачу, как преподавателя, так и самого студента. Оно направлено на целостное развитие индивидуальных и личностных качеств будущего специалиста, представляющих совокупность его интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, экзистенциальной, предметно-практических сфер и сферы саморегуляции.

Педагогическое управление формирования исследовательской компетенцией в процессе учебно-научной деятельности включают в себя систему педагогических

целей, содержания, ведущих педагогических принципов научной организации учебного процесса, учебно-исследовательской мотивации студентов, технологий осуществления формирующего этапа исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трещев, А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя : дисс. ... д-ра пед. наук / Трещев Александр Михайлович. – Калуга, 2001. – 541 с.
2. Борликов, Г.М. Интегрирующая функция университета в национально-региональной системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук / Борликов Герман Манджиевич. – Элиста, 2002. – 338 с.
3. Корникова А.И. Актуальные аспекты применения игровых технологий в процессе обучения студентов/Материалы XII Международной научно-практической конференции: Сборник научных трудов. – М.: Издательство «Спутник+», 2011. С 30-32.
4. Ахмеева А.Р. Формирование исследовательских компетенций студентов колледжа // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. №2.5 (Проблемы науки и образования) С.102-111.

MAIN IDEAS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCES OF STUDENTS OF COLLEGE © 2012

G.M. Borlikov, doctor of pedagogical sciences, professor, president
Kalmyk state university, Elista, (Russia)
A. R. Ahmееva, post graduate
Astrakhan state university, (Russia)

Keywords: competence, student, model.

Annotation: In article the questions connected with pedagogical management of research competences of students of college are considered, the model of pedagogical management is described and its structure is detailed.

УДК 37

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРОВ

© 2012

Л.М. Базавлуцкая, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права
Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Ключевые слова: культура, организаторская культура, профессиональная культура, ценностные ориентации, организаторская деятельность, профессионально-управленческая деятельность, формирование организаторской культуры.

Аннотация: Проблеме формирования организаторской культуры уделяется недостаточное внимание, а между тем именно организаторская культура определяет результативность профессиональной деятельности менеджера, задает индивидуальный стиль его работы и особенности взаимодействия с подчиненными.

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, объективно выдвинули проблему качественной подготовки профессионально-педагогических кадров в число приоритетных. Потребность в эффективном менеджменте испытывает любая организация. Современная экономика как никогда нуждается в управленческих кадрах с высоким уровнем профессиональной культуры, важнейшей составляющей для которой является культура организаторская.

Являясь сложным личностным образованием, которое не возникает у будущего менеджера само собой, как дополнительный и стихийный результат профессиональной подготовки, организаторская культура требует целенаправленных педагогических усилий по ее формированию. Для решения этой задачи необходимо, прежде всего, проведение исследования организаторской культуры как педагогического феномена (ее сущности, свойств, признаков, содержания и т.д.).

Определяющими для исследования выступают понятия «культура». Культура, как междисциплинарная категория, исследуется уже довольно продолжительное время: по данным ученых, впервые термин «культура» встречается в работе Марка Тулия Цицерона «Тускуланские беседы».[11].

Однако, несмотря на интенсивное изучение феномена культуры как зарубежными (Т. Карвер, К. Клакхон,

Э. Сепир, К. Уислер и др.), так и отечественными (А.И. Арнольдов, А.Г. Здравомыслов, И.С. Каган, Ю.М. Резник и др.) исследователями, это понятие до сих пор не имеет единого толкования (к настоящему времени ученые оперируют более 500 определений), в связи с чем, для дальнейшего исследования данной проблемы ограничимся определением, приведенным в философском словаре: «*Культура* – это социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распределения (освоение культурного наследия), направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сушностных сил человека» [9, с. 225].

Анализ современных исследований, привел к заключению, что культура обладает следующими характеристиками: отражает систему ценностей общества; представляет собой естественно-искусственное образование; является замкнутой системой, способной к развитию и историческому изменению; определяет жизнь человека и детерминируется его деятельностью; отражает совокупность сложившихся в обществе знаковых систем, при помощи которых осуществляется коммуникация, сохраняется социальная память и передается опыт поколений.

Таким образом, культура, как интегративная система, обеспечивает становление личности, в том числе и в профессиональном плане Любая специалист является носителем как общей, так и профессиональной культуры, степень сформированности которых не всегда совпадают (обладая высокой профессиональной культурой и являясь квалифицированным специалистом, человек может иметь низкий уровень общей культуры, и наоборот). При этом общая культура личности является более стабильной его характеристикой, чем профессиональная, изменения которой определяются динамикой непрерывного совершенствования целевых ориентаций, методов, средств и содержания профессиональной деятельности.

Как справедливо отмечено в исследовании Е.В. Гнидан, профессиональная культура «выступает интегральным показателем творческого начала, мерой и качеством развития личности» [3, с. 20]. Она представляет собой самостоятельное явление, которое в настоящее время является достаточно распространенным предметом исследования. В сфере образования, где профессиональная культура рассматривается как личностное качество специалиста, которое может быть сформировано в условиях подготовки в вузе (Л.З. Абрамова, Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, и др.), среди ученых также нет единодушия в ее трактовке. Профессиональную культуру понимают, как: интегральное качество личности профессионала, обобщенный показатель профессиональной компетенции личности (И.Ф. Исаев); система социальных качеств, которые непосредственно обеспечивают уровень трудовой профессиональной деятельности и определяют ее личностное содержание, отношение к труду (Н.Б. Крылова); сложное системное образование, представляющее собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии деятельности (С.И. Уляев) и др.

Для обоснования собственного представления о профессиональной культуре, проанализируем выводы исследователей о ее содержательном наполнении.

Рассматривая вопрос о структурно-содержательном составе того или иного вида профессиональной культуры учеными (Г.А. Бабий, Я.И. Войтальянова, В.А. Дзюба, А.Х. Чупанов и др.) предлагаются самые разнообразные наборы компонентов. Так, например, В.А. Дзюба, предлагает структурировать содержание профессиональной культуры через содержательно-процессуальный, мотивационно-целевой и ориентировочно-нравственный компоненты. Г.В. Нагорнова, определяя культуру как совокупность мировоззрения и деятельности, выделяет в ее структуре мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, технологический и оценочно-рефлексивный компоненты [6, с. 34-35]. Предельно развернутое содержание культуры менеджера приведено в исследовании Ю.А. Клокова. Рассматривая культуру как форму, определяющую индивидуальный управленческий стиль менеджера [5, с. 53-58], он обосновывает необходимость функционального, личностно-творческого, здоровье-сберегающего, психологического, коммуникативного и культурологического компонентов [там же, с. 50]. Действуя примерно в той же логике, Я.И. Войтальянова описывает структуру профессиональной культуры менеджера через когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты [2, с. 29-31]. Достаточно четкая, позиция относительно содержания профессиональной культуры менеджера приведена в исследовании Г.М. Золотаревой, которая включает в ее состав аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты.

Проанализировав и обобщив существующие точки зрения на понятие и содержание профессиональной культуры, можно выделить ее сущностные характеристики, которые необходимы, чтобы, во-первых, отграничить данный феномен от близких по смыслу понятий (т.е. придать ему самостоятельный статус) и, во-вторых, содержательно подготовить формулировку нашего авторского понимания

профессиональной культуры, адекватную ее природе.

Согласно данного исследования профессиональная культура: 1) всегда осознана; 2) представляет собой личностное качество специалиста; 3) отражает устойчивое ценностное отношение к выполняемому виду деятельности; 4) опирается на профессиональные знания, умения, и детерминируется профессионально значимыми личностными качествами; 5) задает стереотипы профессионального поведения; 6) обеспечивает творческое продуктивное преобразование профессиональной среды.

Исходя из вышеизложенного, трактуем *профессиональную культуру* как личностное интегративное качество специалиста, включающее совокупность знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности и продуктивное преобразование профессиональной среды.

Следующим этапом исследования данной проблемы необходимо определить понятие «организаторская культура менеджера», которая представляет собой один из видов его профессиональной культуры, наряду с исследовательской, информационной, предпринимательской, нравственной, технологической и другими.

Словарь иностранных слов определяет *менеджера*, как специалиста по управлению [7, с. 311]. При этом, как показало проведенное исследование, реализация менеджером основных управленческих функций (мотивационно-целевой, информационно-аналитической, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической [8, с. 17]) задает специфические характеристики его профессиональной деятельности: сложность, интенсивность, коммуникативность, вероятность результата, процессный и творческий характер, экономическая рискованность.

Организаторская деятельность менеджера, являясь важнейшим видом его профессиональной деятельности, оказывается непосредственно связанной с организаторской культурой: с одной стороны, организаторская культура менеджера определяет содержание и результативность организаторской деятельности, а с другой — реализация организаторской деятельности характеризует уровень сформированности организаторской культуры.

Несмотря на интерес и широкое распространение (организаторскую деятельность в настоящее время осуществляют многие специалисты — педагоги, психологи, инженеры, врачи и др.), она относится к недостаточно исследованным видам профессиональной деятельности, возможно, в силу ее сложности, слабой структурируемости и творческого характера. Тем не менее, необходимо рассмотреть общие теоретические положения проблемы организаторской деятельности, представленные в научной литературе.

В самом общем виде *организатором* называется тот, кто что-нибудь организует — основывает, подготавливает, объединяет или упорядочивает что-то для достижения поставленной цели.

Первым в нашей стране начал заниматься исследованием проблемы рациональной организации деятельности П.М. Керженцев, который в своих работах уделял внимание систематизации понятийного аппарата данного направления, проецированию зарубежного опыта научной организации труда на отечественную систему управления производством, определению специфических черт компетентного организатора, выявлению содержания его деятельности (этапов, направлений, методов, средств и т.д.).

Характеристика организаторской деятельности требует рассмотрения ее внутреннего содержания: 1) организаторская деятельность является свободной, сложной и творческой; 2) она не поддается жесткой регламентации; 3) не дает материального продукта; 4) ее основу составляет взаимодействие; 5) связана организаторская деятельность с постановкой цели и определением на основе личной ответственности способов ее достижения.

В данном вопросе среди ученых пока нет единого мнe-

ния. Приведем в качестве примера лишь некоторые позиции. Согласно результатам исследования Ю.С. Ценч, которая связывает решение организаторской задачи с «анализом состояния системы, проектированием ее улучшенной модели, определением цели и программы действий» [10, с. 34], структура организаторской деятельности должна включать 1) мотивацию, 2) постановку цели, 3) организацию выполнения действий, 4) контроль выполнения действий, 5) оценку результатов, 6) анализ деятельности [10, с. 31-32].

По мнению Е.В. Гнидан деятельность по организации должна включать теоретический и практический этапы: теоретический включает стадию планирования и моделирования, а практический — реализацию созданной модели [3, с. 23]. Рассмотрев существующие точки зрения на содержание организаторской деятельности, отметим, что в большей степени нам импонирует позиция Г. Кунца и С. О’Доннелла, которые в состав деятельности по организации включают установление целей, планирование, выявление и классификация видов деятельности, необходимых для их осуществления, группировку видов деятельности в соответствии с имеющимися ресурсами. Предложенный авторами порядок реализации организаторской деятельности, является универсальным и в достаточной степени отражающим ее специфику.

Традиционно организаторская деятельность включается в состав деятельности *управленческой*, которая представляет собой непрерывный процесс воздействия на коллектив людей для организации и координации их деятельности в процессе производства для достижения наилучших результатов при наименьших затратах [12 с. 5]. Чтобы понять различия организаторской и управленческой деятельности, обратимся к их функциональной интерпретации. Основными классическими функциями управления, предложенными Г. Файолем, являются функции предвидения, планирования, организации, координирования и контроля. Таким образом, организаторская деятельность — это один из компонентов деятельности управленческой. Учитывая данную логику, специфику составляющих управленческий цикл функций, назначение организаторской деятельности и обеспечивая ее отграничение от управления, пришли к выводу, что организаторская деятельность представляет собой вид профессионально-управленческой деятельности менеджера, направленной на объединение людей по достижению общей цели, состоящей в персонализации задач, распределении полномочий и ресурсов на основе обратной связи.

Как показали многочисленные исследования, чтобы обеспечить эффективность организаторской деятельности (т.е. коллективного движения к желаемой цели), менеджер должен обладать целым рядом свойств. Проанализировав точки зрения ученых (Т.К. Ахayan, А.Г. Ковалев, Р.Л. Кричевский, Б.Д. Сапоровская, А.У. Хараш, В.Н. Шадриков, В.М. Шепель, А.Г. Шмелев и др.), мы пришли к выводу, что к таким свойствам относятся, прежде всего, организаторские качества, способности, умения и знания.

В ходе исследования было установлено, что наличие у менеджера совокупности организаторских личностных качеств, умений и знаний обеспечивает эффективность реализации организаторской деятельности. Однако вывести подготовку менеджера на уровень организаторской культуры невозможно без формирования у него системы ценностных ориентаций. Поэтому чрезвычайно значимым компонентом организаторской культуры менеджера являются *ценностные ориентации*, под которыми понимают отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [1, с. 373].

Таким образом, под организаторской культурой менеджера понимаем вид его профессиональной культуры, обеспечивающей продуктивную реализацию организаторской деятельности.

Особую значимость для педагогики в целом, и для развития теории профессиональной подготовки имеет

проблема формирования заданного вида профессиональной культуры у будущих менеджеров. Первым шагом на пути решения данной проблемы для многих ученых выступает выбор методологических оснований. Например, Г.В. Нагорнова предлагает использовать деятельностный подход [6, с. 92]; Г.М. Золотарева — системный, культурологический, компетентностный и личностно-деятельностный; Л.Н. Доброхотова — культурологический, ценностный, средовой, целостный и контекстный подходы [4, с. 88]. В данном вопросе необходимо отметить, что наиболее привлекательными для предмета исследования являются позиции, в которых подходы выбраны в соответствии с целью исследования и с учетом сущностных характеристик формируемого у будущего менеджера вида профессиональной культуры.

Как любой педагогический процесс, процесс формирования профессиональной культуры относится к сложным и длительным, эффективность реализации которого полностью зависит от его тщательной разработки и предварительного проектирования с учетом специфики образовательного процесса в вузе, особенностей студентов, наличия необходимых средств. Поэтому, принимая во внимание реальные условия учебно-воспитательного процесса в вузе, ученые (Н.М. Горяйнова, А.В. Демина, Г.М. Золотарева, Г.В. Нагорнова, С.З. Самаренкина и др.) представляют собственное видение процесса формирования профессиональной культуры через разнообразные по содержанию модели, системы и технологии.

Позиционируя процесс формирования профессиональной культуры в вузе как педагогическое явление, для эффективного функционирования которого необходимы специально созданные условия, практически все ученые, исследующие данную проблему, акцентируют свое внимание на выявлении таких условий. Не приводя полного обзора предлагаемых в литературе условий, остановимся на тех позициях, которые представляются нам привлекательными для решения проблемы формирования организаторской культуры у будущих менеджеров:

- стимулирование обучающихся к поиску нетривиальных управленческих решений (А.В. Демина);
- реализация стратегии педагогической поддержки и сопровождения (Л.Н. Доброхотова);
- актуализация профессионально-ценностного отношения студента к культуре (Е.В. Гнидан);
- учет в содержании образования межпредметных связей (Г.В. Нагорнова);
- индивидуально-творческая среда, способствующая овладению личностью методологией управленческой деятельности (А.Х. Чупанов);
- практическая направленность специальных дисциплин на формирование отдельных компонентов культуры (Ю.А. Клоков) и др.

Существенное значение для полноценного исследования любого педагогического явления имеет проблема определения критериев эффективности его реализации в условиях современного образования. Опираясь на данное положение, учеными осуществляется интенсивный поиск критериев и показателей для определения степени сформированности у будущих менеджеров профессиональной культуры.

Формирование профессиональной культуры в целом, и организаторской культуры, в частности, предполагает создание такой среды, в которой будет происходить непрерывное движение подготовки будущего менеджера к заданной цели, которую характеризуют необходимый уровень сформированности ценностных ориентаций, знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств.

Исходя из понимания формирования у будущего менеджера организаторской культуры как внутриличностного процесса, мы пришли к следующей его трактовке: формирование организаторской культуры у будущих менеджеров — это систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании организаторской культуры и достижение диалектического

единства ее составляющих в специально организованном для этого учебно-воспитательном процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров.

Подводя итоги обзора научного наследия, нельзя не отметить, что на сегодняшний день в педагогике высшего профессионального образования накоплен огромный опыт по формированию у будущих менеджеров профессиональной культуры и ее отдельных видов (управленческой, информационной, коммуникативной, корпоративной, экологической, правовой, нравственной и т.д.). Однако проблема формирования организаторской культуры пока исследована недостаточно. Подтвержденная в процессе проведения анализа состояния проблемы невозможность механического переноса и прямого использования уже имеющихся систем, моделей, технологий для формирования у студентов столь специфического вида культуры, как организаторская, ставит нас перед необходимостью разработки авторской педагогической системы, обеспечивающей полноценное формирование организаторской культуры, учитывающей специфику организаторской деятельности современного менеджера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538.
2. Войтальева Я.И. Формирование профессиональной культуры будущего менеджера в процессе его профессиональной подготовки: Дис. канд. пед. наук. –

Красноярск, 2007. – 202 с.

3. Гнидан Е.В. Ориентирование студента вуза на культуру организационной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 166 с.

4. Доброхотова Л.Н. Воспитание нравственной культуры студента-менеджера: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007. – 217 с.

5. Клоков Ю.А. Формирование управленческой культуры менеджера в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2006. – 191 с.

6. Нагорнова Г.В. Формирование информационной культуры будущих менеджеров в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2007. – 229 с.

7. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1989. – 624 с.

8. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.

9. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

10. Ценч Ю.С. Развитие организаторской компетенции преподавателей в учреждениях среднего профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 160 с.

11. Цицерон. Избранные сочинения: Авторский сб. – М.: Художественная литература, 1975. – 456 с.

12. Шипунов В.Г., Кишкель Е.Н. Основы управленческой деятельности: управление персоналом, управленческая психология, управление на предприятии: Учебник. – М.: Высш. школа, 2000. – 304 с.

TEORETIKO-PEDAGOGICHESKY ANALYSIS OF FORMATION OF ORGANIZING CULTURE OF MANAGERS

©2012

L.M. Bazavlutskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Economics, Management and Law
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Keywords: culture, organizing culture, professional culture, valuable orientations, organizing activity, professional and administrative activity, formation of organizing culture.

Annotation: The insufficient attention, and meanwhile organizing culture is paid to a problem of formation of organizing culture defines productivity of professional activity of the manager, sets individual style of its work and feature of interaction with subordinates.

УДК 378+37(4/9)

СРАВНИТЕЛЬНО-ВНЕДРЕНЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

М.И. Бекоева, доцент кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: система непрерывного профессионального образования, зарубежный опыт, сравнительно-внедренческий принцип.

Аннотация: В статье отражены основные направления реформирования системы непрерывного профессионального образования на основе сравнительно-внедренческого принципа; цели, задачи и отличительные особенности образовательных систем зарубежных стран.

В современном мире социально-экономические и научно-технические процессы быстро и кардинально меняют условия рынка труда и содержание профессиональной деятельности специалиста. Как следствие, непрерывно изменяется и расширяется общественное сознание, становится иным характер трудовых отношений, формируется новое мировоззрение людей. Видоизменяется и само понятие образованности; его в большей степени определяет не сумма конкретных знаний, а методологическая подготовка, высокий творческий потенциал, культура общения, нравственность, широкая интеллектуальная деятельность, которые характеризуют профессиональную компетентность специалиста. Для становления новой образовательной парадигмы, обеспечивающей непрерывное профессиональное образование как фактора максимального и эффективного использования опыта и интеллекта человека в течение всей

его жизни, необходимо формирование динамично развивающейся и широкомасштабной образовательной сферы непрерывного профессионального образования.

Проблемы развития системы непрерывного профессионального образования в социально-экономическом аспекте рассматриваются в работах Б.С. Гершунского, В.А. Ермоленко, В.Ф. Литвицким, Ю. Шленовым, А. В. Хорошилов и др. Непрерывное профессиональное образование как фактор развития общества и государства является предметом рассмотрения в работах Л.И. Гурье, И. Мосичева, Б.Л. Омеляненко, Ю.Н. Петрова, И.П. Смирнова, и др.

Термин «непрерывное профессиональное образование» в бытовой содержательной интерпретации выглядит, как представляется нам, весьма упрощенно: своей деятельностью человек всегда влиял на окружающий его

мир, а деятельность как таковая была следствием определенного образования, которое приобреталось от предыдущих поколений и служило строительным материалом к созданию образа труженика – учителя, ремесленника, служащего и т.п. В то же время, изменяя окружающий мир в ходе деятельности, человек, естественно, изменялся сам. Изменялось его отношение к труду и предметам труда, окружающим людям, убеждениям, идеалам и, как следствие, приходило осознание необходимости в совершенствовании своих знаний и умений.

Успешное осуществление задач модернизации системы высшего профессионального образования требует научного осмысления и обобщения богатого педагогического опыта зарубежных стран, вышедших на передовые рубежи научно-технического прогресса. Изучение реализации концепций непрерывного образования Великобритании, Франции, Германии, Японии, США и других стран, которые в этой области образования занимают ведущие позиции в мировом сообществе, преследует конкретные практические цели: изучить исторические платформы развития и становления систем непрерывного образования, определить перспективы их взаимодействия, инвариантные и вариативные компоненты моделей содержания обучающих технологий указанных систем, избежать повторения чужих ошибок, значительно ускорить и облегчить создание национальной системы непрерывного образования [2, с. 46-54].

По мере расширения зоны международного образовательного взаимодействия, современная педагогическая наука сосредоточивает основное внимание на условия адаптации многоуровневой системы высшего профессионального образования. Это актуализирует проблему интернационализации системы высшего профессионального образования в рамках международного образовательного пространства: анализ, систематизация и обобщение отечественного педагогического опыта, идей и концепций зарубежных стран, отдельных российских регионов по организации и управлению педагогическим процессом в системе непрерывного профессионального образования, позволяет определить ряд перспективных направлений развития ДПО в условиях национального региона.

В качестве базы можно опираться на конкретные национальные законодательства: например, в Японии действует закон о содействии в развитии человеческих ресурсов [8, с. 44]; в Германии – закон о профессиональном обучении [9, с. 26]; во Франции – законы о непрерывной профессиональной подготовке, коллективных переговорах и о выражении мнений персонала [10, с. 42]; в США – закон о последипломном профессиональном образовании, включая даже на уровне последокторских образовательных программ [2, с. 75-76]. Подобные законодательства имеются в Великобритании, Финляндии, Греции и других странах. Формируя политику в области непрерывного образования, европейские страны на первое место выдвигают его социально-культурную значимость, на его экономическую необходимость, вызванную особенностями меняющегося рынка труда.

На Западе крупные фирмы располагают, как правило, собственной системой подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. Это сеть специальных учебных заведений, имеющих мощную материально-техническую базу, штаты квалифицированных преподавателей. Компании располагают правом присуждать своим работникам ученые степени.

В частности, во Франции проявление идей непрерывного образования связано с созданием Национальной Консерватории Искусств и Ремесел (Conservatoire National des Arts et Metiers – CNAM) как научный, технологический музей и институт высшего образования для взрослых. Проект программы народного образования CNAM, предложенный философом-просветителем и политическим деятелем этой эпохи Ж. Кондорсэ, базировался на идее непрерывного профессионального образования и остается до сих пор самым большим поставщиком услуг

«образования на протяжении всей жизни» на образовательном рынке Франции. 30% от общего числа зарегистрированных студентов Франции обучается в CNAM. Ж. Кондорсэ подчеркивал основные принципы непрерывного образования – универсальность, доступность, всеохватность, т.е. распространенность образования на всех граждан. «Просвещение, – писал он, – должно охватывать всех граждан. Должно оно на разных уровнях охватывать всю систему человеческого знания, а также гарантировать людям разного возраста легкое сохранение уже имеющихся знаний, а также представление возможности приобретать новые».

В настоящее время во Франции дополнительным профессиональным образованием охвачено около 20% рабочей силы: идея непрерывного образования базируется на подходе, предложенном ЕЕС и предусматривающим предоставление возможности каждому гражданину учиться в течение всей жизни [10, с. 46]. Теоретическим обоснованием такого подхода к оценке и расчету вложений в обучение персонала является теория «человеческого капитала», в соответствии с которой знания и квалификация наемных работников рассматриваются как принадлежащий им и приносящий доход капитал, а затраты времени и средств на приобретение этих знаний и навыков – как инвестиции в него. Поэтому внутрифирменное обучение считается одной из основных форм создания человеческого капитала.

В настоящее время в США поддерживается со стороны правительства или частного сектора любой научный проект, составляющий часть последипломной подготовки, если он выполняется квалифицированными исследователями и имеет рекомендацию совета, состоящего из известных ученых в соответствующей области. Сокращение финансового обеспечения научных исследований из-за спада производства в 80-е гг. явилось причиной поисков таких способов поддержания науки и последипломной подготовки, которые бы не так сильно зависели от фактора экономического роста. В результате этих поисков остро обозначились вопросы, связанные с целями последипломной подготовки, социальной ответственностью ученых и вкладом научных исследований в решение социальных проблем [2, с. 34].

В Финляндии понятие непрерывного образования сформулировано в национальной стратегии «Образование на протяжении всей жизни» на государственном уровне, в которой это понятие трактуется как «...принцип, действующий сразу на нескольких уровнях. Наряду с индивидуумом он охватывает сообщества, в которых люди живут и работают, а также социальные параметры, которые создают возможности для их деятельности. В основе этого принципа лежит управление образовательной карьерой граждан, деятельностью сообществ, и меры, направленные на продвижение обучения с целью дать возможность гражданам осуществлять в рамках всего общества базовый и непрерывный процесс обучения» [11].

Образование для взрослых в Финляндии включает в себя формальное и неформальное образование, а также так называемое либеральное образование. На рынке либерального образования работают многочисленные неправительственные организации. К ним относятся учебные или образовательные ассоциации, поддерживаемые профсоюзами, политическими партиями, культурные и религиозные организации. Предназначением такого образования является предоставление возможности группам взрослого населения повысить уровень их образования и практических знаний, требующихся в обычной жизни. Курсы в сфере либерального образования для взрослых связаны с изучением иностранных языков, информационными технологиями, развитием социальных навыков, искусством и ремеслами, самовыражением, спортом и т.д. И все они нацелены на приобретение знаний, личностное развитие и развитие демократического сознания. Около 25% всего взрослого населения Финляндии в возрасте от 16 лет и старше ежегодно принимают участие в различных

формах либерального образования.

Непрерывное профессиональное образование в Аргентине и других латиноамериканских странах все более четко разделяется на два сектора: государственный и частный. Аргентина занимает в латинской Америке одно из ведущих мест в области развития высшего образования. В настоящее время количество частных и государственных университетов, на базе которых реализуются программы непрерывного образования, в Аргентине примерно одинаково. Наряду с частными университетами растет число платных образовательных программ в государственных университетах страны. В 1997 году студенты частных университетов составляли примерно 20% от общего числа студентов в области социальных наук, около 13% - в области гуманитарных наук, около 9% в области технических наук и около 4% в области медицины.

Особенно интересен опыт Японии. Непрерывное обучение всех категорий персонала, постоянная переподготовка и повышение квалификации – таковы базисная стратегия и цель кадровой политики. Результатом этого стала новая форма труда – труд хорошо обученного дисциплинированного работника, обладающего чувством нового, умением мыслить нестандартно, без оглядки «на авторитеты», а также высокой мотивацией к творчеству и изобретательству. Обучение рассматривается как важная часть трудовой деятельности работника. Параллельно с модернизацией производства идет подготовка специалистов по новой технике. Оба процесса спланированы таким образом, чтобы к моменту установки нового оборудования необходимую квалификацию имело заданное число специалистов, которые ознакомились с этим оборудованием еще во время монтажа и отладки [12].

Чтобы вовлечь в процесс реконструкции и обучения весь персонал, каждой из его категорий предварительно разъясняются цели и задачи технологических преобразований, а также ожидаемые от них выгоды. К преподаванию привлекаются ведущие специалисты компании и университетов. Им предоставляется полная свобода в решении профессиональных задач при условии достижения конечной цели – подготовки персонала высокой квалификации. Прохождение курсов повышает престиж работника, способствует его профессиональному и служебному росту. В настоящее время общий квалификационный уровень японской рабочей силы считается самым высоким в мире. На дополнительное профессиональное образование персонала японские предприятия ежегодно расходуют 10-12% фонда заработной платы.

Планирование непрерывного обучения в Японии – одна из главных составных частей планирования человеческих ресурсов, которая включает в себя два этапа: первый – прогноз количественного состава занятых в организации (слушателей и преподавателей) на рассматриваемый период; второй – составление планов набора, учебных программ, графиков подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров [12].

В Германии на фирмах созданы такие условия, когда иметь высокую квалификацию и постоянно ее повышать считается чрезвычайно престижным. В Германии существуют различные формы реализации НПО, прежде всего в университетах. Оно делится на общее и профессиональное непрерывное академическое образование. Первый вид направлен на удовлетворение общих образовательных потребностей граждан. В качестве примера могут быть приведены курсы для граждан старшего возраста или курсы только для женщин. Целью второго типа обучения является непрерывное профессиональное развитие граждан. Такое образование составляет значительную часть сферы обучения в течение жизни в Германии и охватывает большее число тем и дисциплин. Продолжительность таких курсов варьируется от нескольких дней до двух лет. Краткосрочные курсы, связанные с трудовой деятельностью, реализуют 77% высших учебных заведений Германии, и 30% вузов предлагают курсы дистанционного образования [9, с. 118].

Непрерывное профессиональное обучение в Германии характеризуется разделением полномочий между землями и федеральным правительством. Оно представлено различными структурами, агентствами и ассоциациями, представляющими различные деловые и социальные интересы. Организации, предлагающие непрерывное профессиональное обучение, отвечают за разработку содержания, форму, продолжительность обучения и уровни умений, осваиваемых в процессе обучения, а также за персонал и организацию курсов. Работодатели являются самыми крупными организаторами и инвесторами непрерывного обучения.

В Великобритании непрерывное профессиональное обучение традиционно регулируют работодатели, формируя спрос на умения и, соответственно, заказ на обучение. Программы реализации непрерывного профессионального образования в этой стране традиционно отличается рыночным характером и децентрализацией. Однако в последние годы в силу объективных причин возникла необходимость объединения усилий работодателей в рамках отраслей и их консолидация на национальном уровне.

Анализ показал, что производительность труда в Великобритании ниже, чем в других экономически развитых странах. В расчете на одного работника она составляла на 42% ниже, чем в США и на 14% ниже, чем во Франции и Германии, а также в целом по стране было выявлено существенное различие между регионами. В этой связи стали создаваться так называемые Отраслевые советы по вопросам умений, которые объединились в сеть, получившую название Сеть по умениям для бизнеса. На настоящий момент созданы и лицензированы более 20 Советов. Основная идея создания таких советов основана на анализе ситуации в экономике Великобритании и сравнении ее с ситуацией основных конкурентов. В идеале на высшем уровне выпускник должен уметь выстраивать стратегию деятельности, оперативно решать проблемы (эти два первых требования касаются не только профессиональной деятельности, но и повседневной жизни), управлять коллегами и поддерживать их мотивацию на эффективную работу. Соответственно, выделяются различные уровни подготовки.

В настоящее время по мере развития общения и связей между всеми странами, все более важную роль в жизни народа играют иностранные языки, рынок дополнительного образования по иностранным языкам быстро развивается. Одним из ведущих специальных университетов, на базе которого функционирует мощная система непрерывного профессионального образования по иноязычной лингвистической подготовке, является пекинский университет иностранных языков. Пекинский университет иностранных языков уже установил сотрудничество с более чем 170 вузами и организациями из 46 стран. Внешние связи и тесное сотрудничество Китая в сфере образования, науки и производства с другими странами позволили привлечь иностранных специалистов, носителей языка для его преподавания, это позволяет сделать занятия содержательными, познавательными в плане культурного обмена. Более тысяч иностранных студентов и специалистов создают языковую атмосферу для практики речи и открывают дорогу для китайских студентов.

Особый интерес представляет контингент слушателей дополнительных курсов. В последние годы можно выделить среди них следующие группы: Во-первых это абитуриенты, которые уже учили в школах более 6 лет язык и имеют интерес к иностранным языкам, но не поступили в университеты, они выбирают дополнительные платные курсы, после сдачи всех экзаменов им вручают диплом о самообразовании по иностранному языку, приравняемый к уровню бакалавра. Во-вторых это специалисты, которым требуется иностранный язык на работе. Обычно компания платит за учебу слушателей, и это является коллективной подготовкой. До сих пор Пекинский университет иностранных языков выполнял задачу подготовки для 26 государственных организаций и компаний.

Особенностью коллективной подготовки является ясная цель и профессиональная направленность. В-третьих это учителя. Пекинский университет иностранных языков, как центр исследования и обучения иностранным языкам, становится ведущим в области преподавания иностранных языков, поэтому, чтобы повысить квалификацию педагогов, в летние и зимние каникулы учителей из других школ или университетов отправляют сюда на месячную стажировку. В-четвертых, это люди, которые собираются работать или учиться за границей.

Университеты всегда проигрывают в конкуренции за бюджетные деньги с другими социальными институтами. Поэтому в странах с молодым капитализмом, таких, как Израиль, Австралия, Южная Корея, давно поняли, что государство в полном объеме финансировать вузы не может, поэтому в этих странах притупили к созданию иных условий для существования университетов. Государство обеспечивает университетам условия для работы, привлекая частных инвесторов, создавая университеты в логике бизнеса. В Израиле, где действует одна из наиболее развивающихся систем образования, нет ни одного государственного вуза, все – акционерные общества. В Австралии, Нидерландах, Новой Зеландии – та же картина, как впрочем, и в других странах Юго-Восточной Азии. В этих странах традиционно существует одноуровневая система высшего профессионального образования. В этих странах идут серьезные дебаты относительно целесообразности перехода к двухуровневой системе образования. В Европе степень бакалавра рассматривается как подготовительная ступень к получению высшего образования.

Главным обобщающим положением зарубежных концепций непрерывного профессионального образования является идея о том, что обучение в течение всей жизни человека, рассматриваемое как обычное, массовое явление и неотъемлемое право каждого гражданина, не может быть реализовано только за счет добавления дополнительных программ обучения для взрослых, без изменения всей образовательной системы общества. Создание расширяющихся возможностей для реализации концепции обучающегося общества требует пересмотра организации и содержания обучения во всей системе образования, и первоначального, основного, и дополнительного, на всех этапах и во всех звеньях образовательной системы в контексте идеи непрерывного образования человека в течение всей жизни.

Особое внимание уделяется трансформации форм обучения с целью формирования ключевых компетенций. Результаты внедрения компетентностного подхода за рубежом доказывают, что данный подход в наибольшей степени отвечает требованиям, предъявляемым к выпускникам систем общего и профессионального образования, со стороны личности, работодателей, государства, социума в целом. Именно компетентностный подход дает возможность переориентации образовательного процесса с преимущественного транслирования определенной совокуп-

ности знаний, умений и навыков на создание условий для развития личностного потенциала, подготовки выпускника к продуктивному самостоятельному действию в профессиональной сфере и повседневной жизни.

Учитывая все положительные характеристики зарубежного опыта в реализации компетентностного подхода, следует помнить, что речь не идет о быстром и тотальном переходе российского образования на модульно-компетентностное обучение, а о реализации некоторых его направлений, например, формирование информационно-коммуникативных способностей, обобщенных навыков культурного гражданского и правового поведения, способ организации собственной деятельности, качественное усиление практически-продуктивной направленности обучения и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурье Л.И., Сунцова М.С. Проблемы организации последиplomного образования в странах Европы и США / Материалы IX Международной конференции по дополнительному образованию. – М., 2008. С. 164-165.
2. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, КНР): Учебное пособие. – Л.: Питер, 1989. – 235 с.
3. Каштанов В.В. Непрерывное образование во Франции. Перспективы развития системы непрерывного образования. М.: Наука, 1987. с.161-169.
4. Копосов Е.В., Бородачев В.В. Системная интеграция технических образовательных учреждений высшего, среднего, начального и дополнительного профессионального образования: Сборник материалов II Всероссийской конференции. – М.: Союз ДПО. 2009. 327 с.
5. Корчагова Л.А. Становление рынка образовательных услуг в России и зарубежный опыт // Высшее образование сегодня. 2008. №2.
6. Некоторые итоги и проблемы реализации программ профессиональной переподготовки специалистов с присвоением дополнительных квалификаций. // Дополнительное профессиональное образование, № 8(12) 2004г., С 6-8.
7. Олейникова О.Н. Профессиональное обучение и подготовка кадров в странах Западной Европы. aibec@aibec.org
8. Тэрутака И. Особенности японской системы подготовки и использования кадров и государственная политика в этой области. М., 1996. – 314 с.
9. Тихонова М.Г. Объединенная Германия: образовательная политика. // Педагогика, 1994 №5. – С. 116-124.
10. Семек Г.В. Образование во Франции: экономические и социальные проблемы // Экономика образования. – 2012. №2. – С.44-48
11. Lifelong learning in Finland/ Kari Nyysola, Kimmo Hamalainen/ Cedefop Panorama series. Luxembourg, 2001.
12. Lifelong Learning in Japan / Bill Cordon / March 1998.

COMPARATIVE PROMOTIONAL REFORMING THE PRINCIPLE OF CONTINUING EDUCATION

© 2012

*M.I. Bekoeva, assistant professor of pedagogy
North-Ossetian State University K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

Keywords: system of continuing professional education, international experience, a relatively-absorptive principle.

Annotation: This article reflects the main directions of reforming the system of continuing professional education on the basis of the principle of comparative and innovative, goals, objectives and features of the educational systems of foreign countries.

ОЦЕНКА СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ОЦЕНКИ СОБСТВЕННЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

© 2012

Ю.В. Борисенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
и психологии развития

В.Ю. Соловьева, студентка социально-психологического факультета
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

Ключевые слова: оценка супружеских отношений, ролевая модель, межличностные отношения.

Аннотация: Данная статья посвящена изучению взаимосвязи оценки супружеских отношений родителей и оценки собственных межличностных отношений в подростковом и юношеском возрасте. Исследуются группы лиц подросткового и юношеского возраста имеющих и не имеющих опыт построения межличностных отношений с лицами противоположного пола с разной оценкой успешности этих отношений.

Процессы и закономерности подросткового и юношеского этапов онтогенеза не обделены вниманием исследователей как в психологии, педагогике, физиологии и психофизиологии, так и на стыке этих наук. Множество работ посвящено прогнозированию развития индивидуальности. Однако, попытки построения системы детерминации личностных изменений, способной всесторонне описать траекторию индивидуального развития личности, характеризуются внутренней противоречивостью.

На фоне происходящей в современном обществе ломки традиционной системы половой стратификации гендерная роль претерпевает серьезные изменения. Это проявляется в том, что связанная с практикой разводов современная тенденция к воспитанию детей одним родителем, приводит к обеднению самого процесса воспитания, разрушению интергенерационной преемственности, росту психологических и социальных проблем. Участие обоих родителей в воспитании необходимо не только для нормального формирования личности ребенка: его социализации, интеллектуального развития и формирования идентичности, но играет важнейшую роль в процессе становления его полоролевой идентификации. Целый ряд современных социальных проблем связан именно с отсутствием четкой полоролевой модели у молодого поколения [1].

Рассматриваемая проблема закономерно привлекает внимание многих исследователей. И в нашей стране и за рубежом появляются работы и ведутся теоретические и прикладные исследования. Однако хотя теоретически влияние родительского поведения на развитие ребенка описано всестороннее и достаточно давно, проблема оценки собственного межличностного взаимодействия в зеркале оценки успешности и качества супружеских отношений родителей является почти не изученной и особенно актуальной. Большинство исследований проводится в рамках семейной и детской психологии, с изучением влияния родительской оценки на развитие личности ребенка, влияния отсутствия одного из родителей на развитие личности ребенка [2]. Проблема образа супружеских отношений родителей, как ролевой модели, хотя и имеет серьезное теоретическое обоснование, эмпирически изучена недостаточно.

Без преувеличения можно сказать, что отношения между мужем и женой имеют громадное влияние на развитие личности ребенка. Конфликтная, напряженная обстановка, патология супружеских отношений продуцирует широкий спектр аномалий, и при этом весьма серьезных, как в психике, так и в поведении личности [2].

С рождения ребенка важнейшее значение приобретает окружающая среда – в первую очередь – родители. Правильное представление о своей половой принадлежности формируется к 1,5 – 2 годам. В это время именно родители являются изначально примером для подражания, в том числе и в построении межличностных отношений; стиль общения родителей между собой вводит постепенно ребенка в стиль отношений между мужчиной и женщиной [3].

Младший школьный возраст – период формирования системы представлений и моделей полового поведения для обоих полов, формируемой в контексте учебной деятельности со сверстниками [3]. Однако правильное полоролевое поведение родителей в этом возрасте влияет на формирование гендерной идентичности ребенка как прежде [4].

В подростковом возрасте на основе индивидуальных особенностей и опыта формируется личность, происходит эмансипация от семьи, вырабатывается собственное мировоззрение, социальное сознание, оформляются представления об отцовской и материнской роли. И если женщины примеряют на себя материнские роли с детства, то мужчины именно в этом возрасте впервые задумываются об отцовстве, чаще всего в связи с возникновением проблем или разговоров о нежелательной беременности, общественному мнению об ответственности за будущее. Однако многое зависит от воспитания, от семейных традиций и позиции матери мальчика-юноши. Ведь именно отношения с собственной матерью на много лет определяют отношение к женщине вообще. Авторитарное поведение матери, пресекающей любые проявления инициативы, может привести к безответственности в отношениях с противоположным полом [5].

Образ отца имеет непосредственно первостепенное значение, как для мальчика, так и для девочки [6]. Для мальчика – это пример для подражания, для девочки – образ мужчины в целом. Отсутствие в семье отца в подростковом возрасте достаточно драматично: мальчик лишается образца мужского поведения, которое должен воспроизводить, а девочка не имеет перед собой образа представителя противоположного пола, поэтому ее контакты с мужчинами будут затруднены: она просто не будет знать, какого поведения можно ожидать от мужчин [7].

Юношеский возраст позволяет оценивать родительское поведение, особенности супружеских отношений более рационально, но свое поведение юноша строит, находясь в рамках взаимоотношений с родителями, под влиянием усвоенной от них модели полоролевого поведения и, часто, в противовес или в дополнение к отношениям с родителями [7].

Актуальность настоящего исследования, таким образом, определяется наличием противоречия между необходимостью изучения взаимосвязи образа, оценки супружеских отношений родителей, формирующихся в подростковом и юношеском возрасте и особенностями межличностных отношений, их самооценкой подростком и юношей; и недостаточной степенью разработанности данной темы.

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязи оценки супружеских отношений родителей и оценки собственных межличностных отношений в подростковом и юношеском возрасте.

В эмпирическом исследовании, проходившем в городе Кемерово в 2012 году, приняли участие 90 человек, 50 девушек и 40 юношей, среди них 60 человек – школьники 7 класса (средний возраст 14,5 лет) и 40 человек – студенты

1-2 курса Кемеровского Государственного Университета (средний возраст 18 лет).

В исследовании применялись следующие методики: 1. Модификация методики «Рольные ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой (девочкам необходимо было отразить в утверждениях позицию матери, а мальчикам – позицию отца). 2. Модификация методики диагностики межличностных отношений Т. Лири (оценивался образ «Я» реального, образ матери, образ отца, образ идеального партнера, образ реального партнера). 3. Специально разработанная анкета, направленная на изучение особенностей межличностных отношений подростков и образа супружеских отношений их родителей.

Анализ уровневых характеристик выборки показал, что средние и стандартные отклонения данных по шкалам находятся в рамках статистических норм данных методик.

Выборка из 60 человек подросткового возраста была разделена нами на следующие группы: группа с партнером, группа без партнера. Проверка по критерию Фишера показала, что дисперсия обеих групп представителей подросткового возраста (с партнером и без партнера) различаются незначимо.

Для выбора конкретных параметров описания образа супружеских отношений родителей нами был проведен факторный анализ. Именно показатели шкал, составившие обобщающие факторы, представляют наибольший интерес для описания полученных корреляций. В результате факторного анализа, мы не только выявили основные параметры, по которым анализировали супружеские и межличностные отношения, но и обнаружили совокупность этих влияний. В результате анализа мы получили 2 группы факторов: 1. В составе первого фактора доминируют параметры, характеризующие личностные особенности (в межличностных и супружеских отношениях); 2. В составе второго фактора преобладают показатели ролевых особенностей в отношениях. Очевидно, что первый фактор является более нагруженным (15,25901) по сравнению с вторым (5,612673) и соответственно, более значимым при выявлении взаимосвязей.

Меньшая нагруженность фактора ролевых особенностей объясняется тем, что подростки не обладают соответствующим жизненным опытом совместного проживания с партнером, не имеют планов по построению семейной жизни в их ближайшей перспективе. Кроме того, так как ведущей деятельностью данного возраста является интимно-личностное общение – на первом месте для них на данный момент находится сама личность человека, ее познание, изучение, самоидентификация.

Корреляционный анализ показал, что корреляционных связей и соответственно и характеристик, по которым мы можем описать образ отца и образ матери в супружеских отношениях, в группе представителей подросткового возраста мы можем наблюдать в преобладающем количестве при описании образа отца. Однако в группе подростков, не состоящих в отношениях (то есть без партнера) наблюдается обратная тенденция. Корреляции с образом матери больше, чем с отцом. Иными словами, отсутствие партнера откладывает отпечаток на восприятии качеств представителей мужского пола в отношениях и супружестве. При этом подростки из полных семей, имеющие опыт межличностного общения, выше оценивают успешность супружеских отношений родителей (R= 0,72). Подростки из неполных семей, имеющие опыт межличностного общения, оценивают успешность супружеских отношений родителей более критично (R= - 0,45), при этом и свою «успешность» в межличностных отношениях и интимно-личностном общении оценивают ниже, чем подростки из полных семей (R= - 0,36), и имеют больший опыт разрыва отношений с партнером (R= 0,43). Подростки, не имеющие опыта межличностного общения, из полных семей оценивают успешность супружеских отношений родителей выше, чем подростки из неполных семей (R=0,39); подростки этой группы из неполных семей оценивают успешность супружеских отношений родителей ниже всех

(R= - 0,79).

В корреляциях различных параметров образа отца и матери в супружестве личностная и ролевая нагрузка распределены практически равномерно, кроме группы представителей, не состоящих в отношениях (без партнера), где количество взаимосвязей с ролевыми характеристиками преобладает.

Анализ представленных связей, обнаруживает тенденцию противоречивого восприятия некоторых личностных и межличностных проявлений образа отца и матери. Эта же тенденция просматривается и при анализе полученного образа «Я» и идеального партнера. Она просматривается например в выборе таких разноплановых черт в одном образе как власть и зависимость, власть и послушание, независимость и послушание, прямолинейность и покорность. Об этом же нам сообщают противоречивые черты образа идеального партнера. Подросток видит свой идеал ведущим в отношениях, обладающим властью (R= 0,60), независимостью (R= 0,59), доминированием (R= 0,58), способностью управлять, подчинять и указывать, но при этом мы обнаруживаем, что для него также немало важен факт зависимости, покорности и подчинения своего партнера (R= 0,73). Анализируя данные корреляционных матриц, мы пришли к выводу, что сам образ отношений с идеальным партнером представляет собой сочетание характеристик и образа отца (R= 0,77) в супружестве, и образа матери (R= 0,69).

Представления о ролевых особенностях у подростка находятся в размытом состоянии, так как ни в своем образе и в образе идеального партнера они не просматриваются так явно, как при описании образа отца и матери. Это говорит о том, что ребенок еще не сформировал свои представления о супружеско-ролевой ситуации в семье. Он видит данную сферу только как принадлежащую обязанностям матери и отца.

Исследуемые корреляции различных параметров, связанные с проживанием подростка в неполной семье (без отца) показали, что, несмотря на отсутствие отца в семье, ребенок стремится идентифицировать с ним образ идеального партнера (связи с параметрами доминирующий отец R= 0,80; зависимый отец R= 0,71). Характер образа также носит двойственный характер в виде сочетания таких качеств как доминирование и зависимость (доминирующий образ «Я» R=0,66, зависимый образ «Я» R=0,76, доминирующий идеальный партнер R=0,75, зависимый идеальный партнер R=0,80, конвенциональный идеальный партнер R=0,54.).

Следовательно, подросток находит в образе межличностных отношений с идеальным партнером черты образа в супружестве и матери, и отца и самого себя (установка субъекта на личность идентификацию с брачным партнером R= 0,71; установки субъекта на активную родительскую позицию брачного партнера R=0,63). Соответственно мы можем говорить о совокупной взаимосвязи образа супружеских отношений родителей и оценки межличностных отношений в подростковом возрасте.

Факторный анализ по выборке юношей также выявил 2 фактора: 1. ролевые особенности в отношениях (20,31914); 2. личностные особенности (в межличностных и супружеских отношениях) (9,142126). Однако здесь более нагруженным является фактор ролевых особенностей в отношениях. Исходя из набора параметров, входящих в этот фактор, мы можем говорить, что более значимым в выборе спутника в юношеском возрасте будет то, насколько партнер будет соответствовать представлениям юноши об идеальном супруге. Юноша в данном вопросе непосредственно будет ориентироваться на образ матери и отца в этой сфере.

У юношей сохраняется тенденция к выбору разносторонних свойств личности идеального партнера. Однако факторный анализ показал, что главной составляющей образа супружеских отношений родителей у юношей выступают ролевые особенности в отношениях. Безусловно, личностные качества остаются не менее важными, но не

рестают быть определяющими.

Поэтому в юношеском возрасте будет актуализироваться ролевая характеристика отношений родителей в семье. А именно такие сферы внешняя социальная активность (профессиональная, общественная) партнеров, эмоционально-терапевтическая функция брака, внешняя привлекательность партнера.

Анализ корреляций различных параметров по критерию проживания в неполной семье (без отца) показал, что юноша видит в качестве основной характеристики личности отца властность ($R = 0,51$). Это черта является для молодого человека из неполной семьи значимой при выборе реального партнера (властный идеальный партнер $R = -0,73$; властный реальный партнер $R = 0,51$).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что даже в жизни уже взрослеющего молодого человека, достигшего юношеского возраста образ супружеских отношений родителей имеет непосредственную взаимосвязь с его межличностными отношениями. Со временем меняется позиция, с которой юноша смотрит на взаимоотношения между людьми и меняет свои ориентиры, по которым готов выбирать себе партнера. Но, не смотря на это, он все равно ориентируется на то, что увидел в отношениях родителей.

В целом можно сказать, что поставленная цель и связанные с ней задачи были полностью реализованы в ходе теоретического и эмпирического исследования проблемы. Подводя итоги нашему исследованию, мы можем сказать о наличии взаимосвязи между оценкой супружеских отношений родителей и оценкой собственных межличностных отношений в подростковом и юношеском возрасте, которая проявляется в схожести предпочтений ролевых и личностных характеристик партнера, при этом и те, и другие связаны с образом супружеских отношений родителей. Результаты, полученные в данной работе, могут использоваться в семейной, возрастной и педагогической психоло-

гии, а также психологии личности.

Однако, данное исследование поставило множество дополнительных вопросов о роли родителей в формировании межличностных отношений детей и должно быть продолжено в рамках более детального лонгитюдного исследования, так как имеет большое практическое значение при оказании психологической помощи молодым людям, вступающим в брак, детям и подросткам из неполных семей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социс, 1997. - №1. - С. 72-79.
2. Олиферович Н.И. Семейные кризисы: феминология, диагностика, психологическая помощь. [Текст] / Н.И.Олиферович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента – М.-Обнинск: «ИГ- СОЦИН», 2005. – 356 с.
3. Pleck, J. H. Paternal involvement: revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes and paternal involvement: levels, sources, and consequences. [Text] / J. H. Pleck // Lamb M. E. The role of the father in child development (5th ed.). New York: Wiley, 2010. – p. 58-93.
4. Борисенко Ю.В. Проблемы влияния патеральной депривации на развитие личности подростка // Семейная психология и семейная терапия, 2008. – № 2.- С. 73-81.
5. Кон, И. С. Мужчина в меняющемся мире [Текст] / И. С. Кон. – М.: Время, 2009. – 496 с.
6. Doherty, W. J. Family theories and methods: A contextual approach. [Text] / W. J. Doherty, P.G. Boss, R. LaRossa, W. R. Schumm, S. K. Steinmetz // P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm, S.K. Steinmetz Family theories and methods: A contextual approach. – New York: Plenum Press, 1993.
7. Борисенко, Ю.В. Психология отцовства [Текст] / Ю.В.Борисенко. – Москва - Обнинск: «ИГ-СОЦИН», 2007. – 220 с. - 1250 экз. - ISBN 978-5-91070-015-8.

THE ESTIMATION OF THE PARENTS' MARRIAGE AS A FACTOR OF THE SELF ESTIMATION OF THE INTERPERSONAL RELATIONSHIP IN THE AGE OF TEENAGER AND YOUTH

© 2012

J.V. Borisenko, candidate of psychological science, the senior lecturer of the chair of general psychology and developmental psychology

V.Y. Solovieva, the student of the Social-psychological faculty
Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

Keywords: the estimation of the marriage, role model, interpersonal relationship.

Annotation: This article is devoted to the issue of the interrelation of the estimation of the parents' marriage and the self estimation of interpersonal relationship in the age of teenager and youth. The groups in the age of teenager and youth with the experience of the interpersonal relationship and without it and different estimation of the successfulness of it are being studied.

УДК 37.015.3

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК КРИТЕРИЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

© 2012

Г.В. Ванакова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан (Россия)

Ключевые слова: саморегуляция, жизнестойкость, стрессоустойчивость, стойкость, воля, тревожность, межличностные отношения, независимость, оптимизм, уровень субъективного контроля.

Аннотация: В данной статье автор раскрывает особенности жизнестойкости студентов по такому критерию как саморегуляция. Здесь рассматривается в основном эмоционально-волевая сфера личности. Изучены и представлены результаты стрессоустойчивости, стойкости, тревожности, межличностных отношений, воли, независимости, оптимизма, уровня субъективного контроля на первом этапе исследования у студентов младших курсов университета.

Краткий словарь психологических терминов определяет саморегуляцию (лат. *regulare* - приводить в порядок, налаживать) - как процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками.

Место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и дру-

гих видов целенаправленной активности. Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действенных отношений с реальным миром вещей, людей, средовых условий, социальных явлений и т.д., является основным модусом субъектного, бытия человека. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельно-

сти определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом юности. Саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и сущностная функция целостной психики человека, в процессах саморегуляции и реализуется единство психики во всем богатстве условно выделяемых ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т.п. Таким образом, проблема психической саморегуляции является одной из наиболее глобальных и фундаментальных проблем общей психологии.

Психологическая саморегуляция в качестве собственно регуляторного процесса является преодолением субъектом информационной неопределенности в каждом отдельном звене, при их информационном согласовании. Реализация субъектом регуляторного процесса есть самостоятельное принятие человеком ряда взаимосвязанных решений, осуществление последовательности согласованных между собой выборов как преодоление самых разных сторон (содержание, субъективное значение, личностная ценность и др.) субъективной информационной неопределенности при построении и управлении своей активностью, начиная с принятия цели и заканчивая оценкой достигнутых результатов. Психологические средства преодоления, снятия субъектом информационной неопределенности весьма разнообразны. Это весь арсенал процессов активного отражения, внутреннего моделирования и преобразования отраженной действительности, целенаправленно используемых субъектом в зависимости от конкретного вида активности и условий ее осуществления. Селекция, оценка используемой для регуляции (в конечном счете - для построения и осуществления активности) информации, презентированной сознанию субъекта в форме психических феноменов (от конкретных чувственных образов до терминальных личностных ценностей), осуществляется субъектом на основе принятых им самим критериев.

Психологическая саморегуляция, как функция психики, есть способ связи разных уровней деятельности, в зависимости от качеств и соотношения с объективным миром. В процессе психической саморегуляции личность, сводя в единую систему все психические модальности (чувства, мотивацию, волю), с учетом своих индивидуальных особенностей (возможностей, недостатков) согласует их с системой объективных условий и требований к решаемой задаче.

Средства психической саморегуляции способствуют развитию и совершенствованию механизмов, обеспечивающих оптимизацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в неблагоприятных условиях деятельности.

Отмечая положительный характер влияния средств психологической саморегуляции на психическое состояние людей, работающих в стрессовых условиях деятельности, авторы большинства работ объясняют полученные эффекты умением занимающихся регулировать уровень своего эмоционально-волевого состояния. Однако при этом в научном плане остается недостаточно изученным ряд важнейших вопросов: за счет каких психологических механизмов обеспечиваются указанные эффекты, каковы психологические закономерности действия средств психологической саморегуляции, как следует учитывать специфику вида деятельности, личностные особенности занимающихся при использовании средств психологической саморегуляции.

В научной литературе имеются описания важных черт саморегулирования, их интегративной сущности и универсальности структуры в самых различных типах активности человека (К.Л. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Л.М. Веккер, Е. Галантер, В.Л. Зинченко, О.А. Конопкин, Дж. Миллер, Д.А. Ошанин, К. Прибрам, О.К. Тихомиров, В.Д. Шадриков, В.Э. Чудновский и др.).

Самоконтроль и саморегулирование проявляется в

осознании и оценке субъектом собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания на основе требований и норм деятельности, поведения, общения. Самоконтроль является особым психологическим механизмом человека как субъекта деятельности, познания и общения. Эти важные процессы связаны с волевым актом. Волю Р. Мэй называет фундаментальным свойством человеческого существования. Она пронизывает все бытие в мире, так как идентичным самому себе человек становится только в акте выбора [1].

Проявление свободы воли в процессе саморегулирования предполагает включенность результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Причем эта включенность актуализирована на всех этапах осуществления поведенческого акта - начиная от его мотивирующих компонентов и кончая собственной оценкой эффекта поведения. Считая, что поступок человека может быть импульсивным, В.С. Библер утверждает, что он всегда влияет на «проекцию внутрь», «на внутренний смысл в жизни личности» [2; 24]. Здесь и есть корни самодетерминации личности и акты волевой саморегуляции.

Уровень культуры саморегуляции в исследованиях Л.А. Петровской является важным показателем конфликтной компетентности, прежде всего эмоциональной [3].

«Для каждого человека характерен индивидуальный стиль саморегулирования», - отмечает В.И. Моросанова. И чем выше характерный для личности уровень осознанного саморегулирования, развитость и гармоничность всех его звеньев, тем меньше трудностей в адаптации в профессиональной деятельности и к постоянно изменяющимся условиям [4; 26-37].

В зависимости от выбранной точки отчета, авторы по-разному определяют цели изучения защитного и совладающего поведения. Это и анализ проблем адаптации индивида в окружающем социуме, и проблемы духовного самоопределения, позволяющего сделать выбор в учетом личностного потенциала. По мнению ведущего специалиста в области изучения coping styles («способов совладания») Р. Лазаруса, несмотря на значительное индивидуальное разнообразие поведения в стрессе, существует два глобальных типа стиля реагирования [5].

1. Проблемно-ориентированный стиль, направленный на рациональный анализ проблемы, связан с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью к другим, поиск дополнительной информации.

2. Субъектно-ориентированный стиль является следствием эмоционального реагирования на ситуацию, не сопровождающегося конкретными действиями, и проявляется в виде попыток не думать о проблеме вообще, вовлечения других в свои переживания, желание забыться во сне, растворить свои невзгоды в алкоголе или компенсировать отрицательные эмоции едой.

Эти формы поведения характеризуются наивной, инфантильной оценкой происходящего. Успешное разрешение ситуации зависит не в последнюю очередь от степени адекватности оценки происходящего. Часто тяжелые последствия перенесенного стресса оказываются результатом рассогласования между реальной сложностью неприятного события и субъективной оценкой его значимости. Поэтому успешность выбранного стиля реагирования связана и с тем, будет или нет событие восприниматься как угрожающее. Стиль реагирования даже у одного человека может изменяться в зависимости от сферы жизни, в которой он проявляется: в семейных отношениях, работе или карьере, заботе о собственном здоровье. Столкновение значимых отношений личности с несовместимой с ними жизненной ситуацией становится источником психологического напряжения, ведущих к стрессу [5].

Как же рассматривают понятие стресс учёные?

В переводе с английского языка слово «стресс» означает «нажим, давление, напряжение». Энциклопедический словарь даёт следующее толкование стресса: «Совокупность

защитных физиологических реакций, возникающих в организме животных и человека в ответ на воздействие различных неблагоприятных факторов» [6; 5].

Первым дал определение стресса канадский физиолог Ганс Селье: «стресс - это все, что ведет к быстрому старению организма или вызывает болезни» [7; 3]. Г. Селье удалось установить, что на неблагоприятные воздействия разного рода, например, страх, унижение, боль и многое другое, организм отвечает однотипным комплексным реагированием вне зависимости от того, какой раздражитель действует на организм.

Согласно В.А. Бодрову [8], стресс является наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся под влиянием экстремальных условий жизнедеятельности. Термин «стресс», по словам автора, объединяет большой круг вопросов, связанных с зарождением, проявлениями и последствиями экстремальных воздействий внешней среды, конфликтами.

Американский профессор психологии Д. Майерс утверждает, что «стресс - это не стимул и не реакция. Это процесс, в ходе которого мы оцениваем ситуацию и боремся с возникшей опасностью» [6; 5].

Это, на наш взгляд, характерно и для развития жизнестойкой личности. Стресс - это защитная реакция организма в ответ на неблагоприятные изменения окружающей среды. Стресс - это всегда состояние повышенного напряжения, вызываемое воздействием, которое невозможно

Шолом-Алейхема.

В качестве диагностического инструментария были использованы Бостонский тест стрессоустойчивости и шкала ситуативной тревожности Спилберга (по Ю. Щербатых) [9, 10; 351-354].

В ходе проведения диагностического обследования студентов 1 курса были получены следующие количественные данные об уровне стрессоустойчивости:

- показатели уровня стрессоустойчивости по Бостонскому тесту: 70% испытуемых имеют низкий уровень стрессоустойчивости; 30% - средний уровень; 0% - высокий;

- показатели уровня ситуативной тревожности по шкале Спилберга: 0% испытуемых имеют низкий уровень ситуативной тревожности; 30% - средний уровень; 70% - высокий.

Анализ результатов показал, что большинство испытуемых имеют низкий уровень стрессоустойчивости и высокий уровень ситуативной тревожности. Эти свойства характеризуют, по нашему мнению, низкий уровень жизнестойкости личности.

Саморегуляция личности взаимосвязана с волевым усилием [10]. Определение силы воли, которая характеризует человека как структурно-развитую личность, умеющую качественно оценивать своё поведение, стало целью следующего исследования (характерологический компонент), которое показало следующее (табл. 1):

Таблица 1

Результаты уровня силы воли при проведении констатирующего эксперимента

Уровень силы воли	Всего (140 чел.)		ЭГ (26 чел.)		КГ (15 чел.)	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Низкий	121	86,4	23	88	14	93,3
Средний	13	9,3	2	8	1	6,6
Высокий	6	4,3	1	4	0	0

но контролировать в определенный промежуток времени. Это многое из того, что нас окружает. Но жизнь без стресса не получится, так как сама жизнь постоянно меняется и бывает непредсказуемой. Стресс - это не только то, чего можно избежать, но и сила, которую каждый человек может использовать себе на пользу.

Процесс совладания со стрессом представляет собой поведение человека, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления стресса.

Основными способами совладающего поведения являются: разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание. В то же время, способы совладания подразумевают необходимость проявить конструктивную активность, пройти через ситуацию, пережить событие, не уклоняясь от неприятностей. Совладающее поведение реализуется посредством применения различных совладающих стратегий на основе ресурсов личности и среды, таких как стрессоустойчивость.

Исследование стрессоустойчивости и ситуативной

Если сводить «волю» к осмыслению понятия «жизнестойкость» как регуляцию человеком своего поведения по преодолению препятствий, тогда по результатам теста на исследование силы воли мы подтверждаем наличие слабой воли у 92,8% (общие данные). В экспериментальной группе – 88,8%, в контрольной 93,3% респондентов, которые не способны к рефлексии своих интересов и обладают слабым самоконтролем. 4,3% студентов и соответственно 8% и 6,6% имеют способность к достижению цели, обладая твердой волей. 2,9% (общие) студентов и 4% (ЭГ) и (КГ) обладают самоконтролем и выдержкой при преодолении препятствий. Анализ показывает недостаточную развитость силы воли, что приводит, без сомнения, к нежеланию разрешать жизненные ситуации. Низкий уровень силы воли, на наш взгляд, можно соотнести с низким уровнем жизнестойкости.

Диагностика межличностных отношений (Т. Лири) [11; 263-268] позволила глубже оценить самих будущих специалистов и в их отношении к окружающим. Анализ результатов полученных данных показал следующее (табл. 2):

Таблица 2

Типы межличностных отношений (до преобразующего эксперимента)

	Всего – 140 человек (%)			ЭГ – 26 человек (%)			КГ – 15 человек (%)		
Балл	0-8	9-12	13-16	0-8	9-12	13-16	0-8	9-12	13-16
I	7(16)	9(6,4)	125(87)	2(8)	3(12)	21(81)	2(13)	1(6)	12(80)
II	12(8,6)	12(8,6)	116(83)	3(12)	4(15)	19(73)	1(6)	1(6)	12(80)
III	10(7,1)	8(5,7)	122(79)	2(8)	3(12)	21(81)	1(6)	2(13)	12(80)
IV	8(5,7)	21(15)	111(79)	2(8)	4(15)	19(73)	2(13)	1(6)	12(80)
V	9(6,4)	12(8,6)	119(85)	3(12)	2(8)	21(81)	2(13)	1(6)	12(80)
VI	8(5,7)	12(8,6)	120(86)	2(8)	3(12)	21(81)	2(13)	1(6)	12(80)
VII	11(7,8)	13(9,3)	117(84)	3(12)	2(8)	21(81)	1(6)	2(13)	12(80)
VIII	6(4,3)	9(6,4)	125(89)	2(8)	3(12)	21(81)	1(6)	2(13)	12(80)

тревожности было проведено у 150 студентов 1-5 курсов Приамурского государственного университета им.

В целом в таблице наблюдаются высокие баллы, достигающие 13-16 по всем октантам, которые свидетельствуют

о выраженных трудностях социальной адаптации первокурсников. Для подтверждения наличия качеств жизнестойкой личности (уверенности, упорства, независимости) или их отсутствия, мы определили тенденцию респондента к доминантности и подчиняемости, дружелюбию и агрессивности по индексу доминантности (вектор V) и индексу доброжелательности (вектор G). Результаты показывают: в экспериментальной группе 17 человек (65%)

в зависимости от окружающих и приводит к неприятию себя. Эти качества личности характерны для студентов с низким уровнем жизнестойкости.

Был использован блок методик на определение уровня сформированности жизнестойких качеств [10; 455-458; 458-460; 453-455; 443-447]. Мы провели констатирующий эксперимент изучили УСК, выход из трудных жизненных ситуаций (табл. 3, 4).

Таблица 3

Экспериментальная группа (уровень в баллах)

№ п/п	УСК	Выход из ситуаций	Независимость	Оптимизм
1	Н – 11	Н – 30	Н – 13	Н – 32
2	Ср – 25	Ср – 11	Ср – 34	Ср – 55
3	Ср – 18	Ср – 13	Ср – 34	Ср – 59
4	Н – 9	Н – 31	Н – 13	Н – 37
5	Н – 7	Н – 35	Н – 10	Н – 33
6	Н – 5	Н – 36	Н – 11	Н – 34
7	Н – 6	Н – 32	Н – 10	Н – 29
8	Н – 11	Н – 27	Н – 14	Н – 25
9	Н – 8	Н – 28	Н – 13	Н – 40
10	Н – 4	Н – 36	Н – 5	Н – 33
11	Н – 3	Н – 34	Н – 6	Н – 24
12	В – 37	Ср – 16	Ср – 36	Ср – 59
13	Н – 11	Н – 28	Н – 6	Н – 44
14	Н – 9	Н – 34	Н – 4	Н – 26
15	Н – 4	Н – 36	Н – 3	Н – 24
16	Н – 4	Н – 32	Н – 6	Н – 27
17	Н – 5	Н – 33	Н – 6	Н – 27
18	Н – 3	Н – 36	Н – 7	Н – 25
19	Н – 6	Н – 35	Н – 6	Н – 32
20	Н – 2	Н – 36	Н – 9	Н – 28
21	Н – 2	Н – 34	Н – 8	Н – 26
22	Н – 11	Н – 28	Н – 14	Н – 39
23	Ср – 21	Ср – 18	Ср – 35	Ср – 45
24	Н – 8	Н – 31	Н – 8	Н – 34
25	Ср – 28	Ср – 16	Ср – 36	Ср – 47
26	Н – 7	Н – 33	Н – 5	Н – 29

Таблица 4

Контрольная группа (уровень в баллах)

№ п/п	УСК	Выход из ситуаций	Независимость	Оптимизм
1	Н – 10	Н – 31	Н – 12	Н – 32
2	Ср – 23	Ср – 17	Ср – 34	Ср – 56
3	Н – 7	Н – 33	Н – 8	Н – 24
4	Н – 9	Н – 32	Н – 13	Н – 37
5	Ср – 30	Ср – 19	Ср – 18	Ср – 53
6	Н – 6	Н – 36	Н – 11	Н – 34
7	Н – 7	Н – 31	Н – 10	Н – 29
8	Н – 11	Н – 28	Н – 12	Н – 29
9	Н – 9	Н – 29	Н – 13	Н – 40
10	Н – 3	Н – 36	Н – 5	Н – 37
11	Ср – 31	Ср – 19	Ср – 33	Ср – 57
12	Н – 5	Н – 34	Н – 2	Н – 43
13	Н – 4	Н – 28	Н – 2	Н – 44
14	Н – 7	Н – 34	Н – 4	Н – 26
15	Н – 3	Н – 29	Н – 3	Н – 24

имеют тенденцию к подчиняемости; 20 человек (77%) к агрессивности. В контрольной – 10 человек (66,7%) (по V) и 11 человек (73,3%) (по G).

В целом, данная диагностика помогла определить личность во всех межличностных отношениях. Качественный анализ позволяет сделать вывод: испытуемым респондентам свойственна высокая степень возбудимости, что ведёт к неуравновешенному состоянию, несдержанности в проявлении своих эмоций в общении с окружающими; показатели, измеряющие выраженность доминантности, подтверждают отсутствие как таковое у большинства респондентов собственного мнения и уверенности; большая часть респондентов характеризуется стремлением к сотрудничеству с окружающими на позициях зависимости и послушания; позиция уверенности личности рассматривается не как стабильная для большинства респондентов; неуверенность и подчиняемость молодых людей ставит их

Как показывают результаты констатирующего исследования, по всем показателям выявлен низкий и средний уровень.

В настоящем исследовании сделана попытка изучить показатель стойкости у студентов факультета социальной педагогики и психологии заочного и очного отделений университета.

При измерении показателя стойкости использовалась методика Пол. Г. Стольца [12; 70-77]. Методика расчета является краткой, простой и эффективной. При использовании ГОН (график реакции на невзгоды), измерялся у каждого испытуемого AQ, им была оказана помощь в определении результатов и укреплении своего показателя стойкости.

Пол. Г. Столец [12] выявил, что показатель стойкости помогает человеку превращать невзгоды в возможности: чем выше у человека показатель стойкости, тем лучше

Результаты уровня стойкости у студентов очного и заочного отделений факультета СПП

Уровни стойкости	Кол-во испытуемых ОЗО	%	Кол-во испытуемых дневного отделения	%
1. Высокий	2	3	2	3
2. Умеренно высокий	12	20	6	10
3. Средний	34	57	28	47
4. Умеренно низкий	12	20	18	30
5. Низкий	-	-	6	10

он противостоит невзгодам, делает больше других и сохраняет высокую продуктивность, сохраняет постоянный оптимизм, здоровье, проявляет упорство, гибкость ума, учится, растет и совершенствуется. Чем ниже у человека показатель стойкости, тем вероятнее, что человек будет легко сдаваться, впадать в депрессию, проявлять беспомощность, чаще болеть, увязать в проблемах, избегать интересной, но трудной работы, проходить мимо хороших идей и возможностей.

Нами был изучен уровень стойкости у 60 студентов дневного и заочного отделения. Количественный и качественный анализ результатов выявил следующее (табл. 5).

Для выявления значимости различий мы использовали критерий Стьюдента.

В рабочей гипотезе нами был принят уровень значимости $P_t = 0,95$.

Выявлено, что между показателями испытуемых сравниваемых групп различия значимые по суммарному критерию $P_t = 0,98$ низкий и умеренно низкий, и близки к значимым по суммарному критерию высокий и умеренно высокий $P_t = 0,90$.

Результаты уровня стойкости у студентов заочного отделения намного выше, чем у студентов дневного отделения. Очевидно, возраст испытуемых и опыт оказывают влияние на этот показатель.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что студенты 1-2 курсов имеют низкий и средний уровень развития жизнестойких качеств по критерию «саморегуляция», и позволил определить следующие показатели: «волеизъявление», «стрессоустойчивость» и «локус внутреннего контроля».

Все вышеперечисленные показатели определились через такие индикаторы, как готовность к риску, мотивацию к преодолению трудностей, уровень тревожности, оптимизм, независимость, уровень субъективного контроля, личностную рефлексию, интеллектуальную рефлексию.

Нами выявлено, что все показатели жизнестойкости имеют низкий уровень, это все определено и через индикаторы, которые тоже находятся на низком и среднем уровнях развития.

На основании результатов исследования показателей жизнестойкости нами дана характеристика второго критерия «саморегуляция», выявлены показатели этого критерия, и индикаторы по которым определялся недостаток

ный уровень их развития. В связи с этим нами была разработана программа по улучшению вышеперечисленных показателей и индикаторов. [13].

Таким образом, у работающих в психологической службе вуза психологов возникает необходимость разработать программу развития стрессоустойчивости, стойкости, уровня оптимизма, межличностных отношений в группе студентов на 1-2 курсах, где применима тактика поддержки через встречу-защиту и встречу-самостояние.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тихонравов И.А. Экзистенциальная психология [Текст]. – СПб.: Питер, 1998. – 238 с.
2. Козлов Н.И. Формула личности [Текст]. – СПб.: Питер, 1999. – 173 с.
3. Петровская Л.А. Конфликтная компетентность [Текст] // Вестник МГУ. – 1997. - № 4.
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции произвольной активности человека [Текст] // Психологический журнал. – 1995. - № 4.
5. Синельников В.В. Прививка от стресса, или психоэнергетическое айкидо. [Текст] Электронный ресурс. <http://www.universalinternetlibrary.ru/book/sinelnikov2/ogl.shtml>
6. Майерс Д. Психология [Текст]. – Мн.: «Попурри», 2006. – 848 с.
7. Селье Г. Стресс без дистресса [Текст]. – Рига: «Виеда», 1992. – 123 с.
8. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление [Текст] – М.: «ПЕР СЭ», 2006. – 528 с.
9. Щербатов Ю.В. Психология стресса и методы коррекции [Текст]. – СПб.: «Питер», 2006. – 253 с.
10. Немов, Р.С. Психология [Текст]: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. - М.: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
11. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 416 с.
12. Столц, Пол Г. Показатель стойкости: как обратить препятствия в новые возможности [Текст] / П. Столц; пер. с англ. — Минск: ООО «Попурри», 2003. - 432 с.
13. Ванакова Г.В. Создание системы психолого-педагогической поддержки жизнестойкости студентов [Текст] // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. - № 2(9). - С.60-62.

SELFREGULATION AS A CRITERION OF SUBJECTS OF EDUCATION'S FORTITUDE

© 2012

G. V. Vanakova, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair «Psychology»
Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan (Russia)

Keywords: self regulation, fortitude, stress fortitude, will, anxiety, interpersonal relations, independence, optimism, subject control level.

Annotation: The subject matter of this article is the peculiarities of life fortitude, such self regulation. Its main focus is on the emotional-volitional sphere of a person. The aspects revealed in the article are the regulators of stress fortitude, anxiety interpersonal relations, will, independence, optimism, subject control level. These are the results of the first stage of examining university 1st and 2nd year students.

Ключевые слова: самоактуализация, феноменологические особенности, универсальные критерии, вариативные критерии.

Аннотация: В статье описываются универсальные и вариативные критерии самоактуализации, которая рассматривается с позиций феноменологического подхода. В центре внимания неоднозначность, разнонаправленность и обратимость тенденций самоактуализации, а также качественные особенности самоактуализации «альтруистов» и «эгоистов».

Ориентируясь на идеи Р. Ассаджиоли, А. Маслоу, Р. Мэя, К. Роджерса самоактуализацию необходимо рассматривать с позиций феноменологического подхода как сложный, уникальный и многогранный феномен, представленный особым мотивационным состоянием личности. В то же время, самоактуализацию часто рассматривают как процесс, а также как уровень и тенденции личностного роста.

К универсальным критериям самоактуализации можно отнести: трансцендентность, позитивную экзистенциальную позицию, просоциальную направленность, интенциональность, социальную интегрированность, индивидуализацию личности. Существуют также *вариативные* критерии, характерные для самоактуализации различных типов личности. Например, для самоактуализации «альтруистов» более характерны интерперсональные критерии, а для «эгоистов» - интраперсональные. Однако и те и другие имеют равные возможности самоактуализации, так как статистических отличий в уровне самоактуализации в результате эмпирического исследования не обнаружено [3].

Универсальные и вариативные критерии самоактуализации состоят из гибкой системы взаимозаменяемых и взаимодополняющих факторов. В профессиях системы «человек-человек» самоактуализация предполагает развитие *особенных* критериев. Развитие контактности значимо для самоактуализации «эгоистов», аутосимпатии – для «альтруистов». Например, для профилактики эмоционального выгорания личности важны такие факторы, как спонтанность, экзистенциальная ценность актуального момента времени при интенциональности субъекта, *высокий* уровень альтруизма, автономность, самоподдержка и способность к поиску социальной поддержки, ориентированность на творчество и саморазвитие. Фундаментальные критерии самоактуализации личности: позитивная экзистенциальная позиция и увлечённость профессией, важным и полезным делом при наполненности жизни смыслом, выходящим за рамки профессиональной деятельности. О.У. Гогицаева указывает на значимость жизненных ценностей и ценностных ориентаций личности как «неотъемлемых элементов, формирующих образ жизни, бытие человека» [4, с. 85].

Вариативность подсистем самоактуализации заключается в их взаимозаменяемости, которая обеспечивает гибкость всего процесса и его разнонаправленность при различиях в индивидуальных качествах субъектов. Этим объясняется статистически подтверждённое равенство возможностей актуализации таких разных типов личности, как «альтруисты» и «эгоисты». Теоретический анализ и эмпирическое исследование автора указывают на значимость для самоактуализации социальной интегрированности личности в сочетании с её индивидуализацией. Данные факторы шире и многограннее, чем альтруизм и эгоизм. Более того, для самоактуализации характерно бесконечное усложнение структуры интегральных характеристик личности.

Так, *просоциальная направленность личности* включает в себя и альтруистичность и стремление к нравственному, а также к личностному и профессиональному самосовершенствованию [5].

Социальная интегрированность личности предполагает сочетание процесса творческой самореализации субъекта и развития, а также углубление социального интереса [14].

Одной из вершин самоактуализации можно считать *индивидуализацию* личности, так как она предполагает сочетание социальной интегрированности и самоцентрированности, самооценности и конгруэнтности личности, а также самопознание, автономность, аутосимпатию, *растворение* личности с её социальными масками и отдельно взятыми качествами, осознание духовного центра [1; 2; 3; 14; 15].

Трансцендентность предполагает личностный рост, осмысленность жизни и расширение системы смыслов, прежде всего *по вертикали* по направлению к бытийным ценностям, к просоциальной этико-философской позиции. *Бытийные ценности* включают в себя этические, эстетические, познавательные мета-потребности, альтруистичную любовь к людям, потребность в осмысленности и одухотворённости жизни, профессиональной деятельности.

Личностный рост субъекта включает в себя системы *интраперсональных* и *интерперсональных* критериев.

Позитивная экзистенциальная позиция личности: система отношений к собственной личности и к другим людям (аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты этих отношений), особая жизненная концепция, направленность и ценностно-смысловая сфера личности, нравственная и философско-мировоззренческая позиция субъекта.

Рассматривая самоактуализацию личности как сложный феномен, необходимо исследовать вариативность её тенденций, их нелинейность, обратимость процессов, системность и непрерывность изменений, многогранность факторов и условий.

Вариативность тенденций просматривается на примере самоактуализации «альтруистов» и «эгоистов». Для «альтруистов» актуальны интерперсональные тенденции, а для «эгоистов» - интраперсональные, при этом, те и другие имеют статистически равные возможности самоактуализации, но очевидные качественные её отличия. «Альтруисты» имеют более широкую систему позитивных представлений о людях, социально более интегрированы, достоверно чаще имеют ценностное отношение к людям, а «эгоисты» автономны и центрированы. Самоактуализация «альтруистов» нуждается в развитии аутосимпатии и заботы о себе, для «эгоистов» принципиально важна контактность и творческая направленность.

Нелинейность тенденций прослеживалась на примере формирующего эксперимента Василенко А.Ю., который показал неизбежность индивидуализации работы с тенденциями самоактуализации каждого респондента «штучно». Реальная практика подтверждает необходимость учитывать как актуальные возможности, так и потенциальные ресурсы отдельного субъекта с учётом направленности его личности, ценностно-смысловой сферы, интра- и интерперсональных критериев личностного роста, гибкости, мотивированности, уровня активности и инициативности, интернальности и личностно-профессиональной рефлексии [3].

Обратимость характерна как для позитивных, так и

для негативных изменений и состояний личности, переходящих и взлёты и кризисы, пиковые переживания, воодушевлённость, тревога, фрустрация, экзистенциальный вакуум, состояние поглощённости любимым делом и т.д.

Непрерывность характерна для самоосуществления, самопознания, интеграции, смыслотворчества и жизнестворчества «здоровой» личности в процессе самоактуализации.

Многогранность и системность личностного роста в процессе самоактуализации объясняется разнообразием интра- и интерперсональных критериев и их сочетания у множества типов личностей и отдельных субъектов внутри каждого из типов. Эмпирическое исследование уникальных исключений доказало наличие парадоксальных, на первый взгляд, сочетаний, которые становятся понятными при феноменологическом анализе отдельных случаев в контексте всей системы актуальных и потенциальных факторов самоактуализации, а также социальной и жизненной ситуации субъекта.

Учитывая взаимное пересечение множества мотивационных комплексов личности, самоактуализацию следует рассматривать с учётом системы ценностей, смыслов, метапотребностей личности, из которых складывается целостная *концепция* жизни, нравственная позиция субъекта.

Саморазвиваемость заключается в спонтанности и часто в стихийности, непреднамеренности процесса самоактуализации, которая является не целью, а результатом осмысленности жизни субъекта.

Интенциональность – важнейшая особенность самоактуализирующейся личности, так как именно она определяет вектор развития. Дж. Бьюдженталь прямо указывает на необходимость мобилизации заботы субъекта об осуществлении интенций собственной личности на пути к личностному здоровью и благополучию.

Центрированность личности предполагает как увлечённость любимым или важным делом, так и самоосуществление, реализацию системы собственных смыслов без «предметизации» личности, жертвенности или отчуждённости.

Конгруэнтность личности считается одним из наиболее сложных для достижения состояний, которые необходимы для гармоничной и позитивной экзистенциальной позиции, для совмещения интра- и интерперсональных тенденций личностного роста, для баланса между социальной интегрированностью и индивидуализацией личности, заботой о себе и о других людях, осуществления необходимого и личностно важного.

О *воодушевлённости* пишет Дж. Бьюдженталь, это же мотивационное состояние Б.Ш. Раджниш описывает как «лёгкость без усилия» [15], А. Маслоу указывает на увлечённость любимым делом и спонтанность, детскую способность радоваться жизни и самым простым вещам.

Ориентированность изнутри и «свобода для» в отличие от «свободы от» проявляется в самодостаточности субъекта, осмысленности деятельности, чётком видении цели и смысла собственных действий, определённости и рефлексивности личности, её самотождественности, аутентичности, аутосимпатии и самопонимании. Реализуя смыслы, субъект переходит к смыслотворчеству и трансцендирует за пределы актуальных смыслов деятельности, своих возможностей и социальных ожиданий, развивается индивидуализация.

Осмысленность, центрированность, индивидуализация личности выступают интегрирующими факторами личностно-профессиональной самоактуализации. Энергетический потенциал смыслов, интенций, положительных эмоциональных состояний и позитивной экзистенциальной позиции личности необходим для профессионального смыслотворчества при такой специфике некоторых «помогающих» профессий, как отдалённость результатов труда.

В социально ориентированных профессиях важно, чтобы личностный рост и индивидуализация сочетались с социальной интегрированностью и просоциальной эти-

ко-философской позицией личности, которые определяют нравственный выбор субъекта в кризисных и конфликтных ситуациях [7;8;9;10;11;12].

Субъективное ценностно-смысловое пространство самоактуализирующей личности отражает ценностное отношение, как к собственной личности, так и к другим людям, обеспечивая гармонично позитивную экзистенциальную позицию личности «альтруистов» и «эгоистов». Иначе, альтруизм превращается в жертвенность в результате самоотчуждённости, а эгоизм – в отчуждённость, и то и другое препятствует самоактуализации. С другой стороны, ценностное отношение к себе, другим, к жизни, подлинно близким отношениям и к профессии – проявляется в осмысленном целеполагании, вовлечённости, воодушевлённости, здоровьем сотрудничестве и способности к близким отношениям.

Социальная интегрированность включает в себя сочетание альтруистичности, самоподдержки, творческой самореализации, спонтанности, экспрессивности, социального интереса, контактности, гибкости. Индивидуализация как встреча себя и осознание собственной уникальности происходит через социальную интеграцию, переориентацию эгоцентрических потребностей на социально полезные цели, пробуждение социального интереса, принятие социальной ответственности для «эгоистов», через мобилизацию заботы о себе и самоосуществление для «альтруистов», иначе присутствует риск самоотчуждённости или отчуждённости.

Креативность проявляется в творческом подходе к делу, добросовестности и жизнестворчестве благодаря наполненности деятельности смыслом, переживанию ценности актуального момента. Профессиональная самоактуализация феноменологически связана с эмоциональной и личностной вовлечённостью субъекта профессиональной деятельности, так как проявляется в осмысленности труда, его насыщенности сверхнормативной творческой и социальной активностью, эмпатийности взаимодействия с людьми. Кроме того, *личностная зрелость* субъекта проявляется в фасилитации как его способе личностно-профессиональных взаимоотношений с людьми основанном на личностном способе бытия и высоком уровне профессионального самосознания, терминальной значимости бытийных ценностей в иерархии смысложизненных ориентаций, стремлении к вершинам профессионального мастерства и максимальной творческой самореализации.

Василенко А.Ю. эмпирически доказано, что контактность и стремление к творческой самореализации являются факторами профилактики эмоционального выгорания «эгоистов» для которых эти качества более важны, чем рефлексивность и интернальность. «Эгоисты» с высоким уровнем контактности, аутосимпатии и симпатии к людям способны к гуманизации профессиональных отношений с расширением просоциальных мотивов в мотивации трудовой деятельности, что является для них фактором профилактики эмоциональной и личностной отстранённости. Их личностно-профессиональная самоактуализация немаловажна без психологической готовности личности к инновациям, творческих трансгрессий, социальной интеграции.

Цикличность процесса самоактуализации личности определяет неизбежность кризисов роста, сопровождающихся переживанием морального кризиса и нравственным выбором субъекта.

Интересен взгляд Р. Ассаджиоли на причину морального кризиса, сопровождающего «кризис, предшествующий духовному пробуждению» [1;2]. В процессе личностного роста пробуждается ценностное сознание, его чувствительность объясняет повышенную строгость морального аспекта самооценки, с которой связано повышение уровня ответственности и усиление чувства вины, субъективное переживание морального краха, эмоциональной подавленности. Дальнейшая гармонизация личности объясняется более чётким осознанием целей, расширением внутреннего источника ощущения безопасности, пониманием экзистенциальной ценности времени, развитием просоциаль-

ной и творческой направленности, реализуемых в близких отношениях и личностной вовлечённости при профессиональной деятельности.

Учитывая *неравномерность* и цикличность процесса самоактуализации и влияние среды, возможен возврат прежних стереотипов и периодов регресса в личностно-профессиональном развитии. Но у субъекта остаётся чувство направления (представление о последующей ступени развития) и более высокий, чем прежде, уровень личностной и социальной интегрированности, личностного и профессионального развития. В то же время, обостряется самокритичность, требовательность к себе, и это даёт импульс личностному, нравственному, профессиональному самосовершенствованию.

Самоосуждение может сопровождаться ярким переживанием некомпетентности, нерешительностью, критичностью к окружающим, осложняя личные отношения и профессиональное взаимодействие с людьми. Р. Ассаджоли справедливо называет эту стадию повышенной чувствительности нравственного фильтра «чистилищем», в которое попадает «трансперсональное Я» субъекта [2, с. 525]. Другие авторы описывают данное состояние как экзистенциальный кризис. Актуализации трансцендентного «Я» феноменологически соответствует расширение границ и направлений самоактуализации в процессе преодоления субъектом кризисов духовного роста совмещением и гармонизацией интраперсональных и интерперсональных тенденций самоактуализации.

Иначе, даже при наличии прогрессивных тенденций, субъект может превратиться в инструмент собственных стремлений при абсолютной погружённости в самореализацию или в случае жертвенного служения с игнорированием собственных смыслов. В этом случае необходима гармонизация процессов индивидуализации и социальной интеграции независимо от типа личностной направленности: для эгоистов важно расширение социального интереса, а для альтруистов – *самоосуществление*.

В процессе самоактуализации происходит интеграция противоречивых тенденций, складывается просоциальная направленность личности. Внутриличностные конфликты в процессе самоактуализации могут быть связаны с появлением *прогрессивных* тенденций, а межличностные конфликты - с противодействием *негативному* влиянию среды. Перечисленное говорит о неоднозначности феномена самоактуализации, так как даже конфликты могут играть прогрессивную роль в перспективе, если связаны с приближением к «трансперсональному Я» («глубинной сущности», «вершине», «духовному центру»), способности целенаправленно выходить за рамки существующих индивидуальных материальных, социальных, символических возможностей и достижений.

Экзистенциальные кризисы являются другой стороной самоактуализации, они неизбежны, так как связаны с нравственным выбором в процессе индивидуализации, при необходимости сохранения индивидуальности, уточнения и расширения системы индивидуальных смыслов, актуализации высшего (трансперсонального) Я.

В ситуации экзистенциального кризиса как ситуации личностного выбора справедливы выводы Гогицаевой О.У., которая указывает на закономерность и необходимость личностного выбора из множества жизненных альтернатив, того, чему субъект готов посвятить свою жизнь: накоплению или производству, любви или ненависти, тому чтобы быть или тому, чтобы иметь [4]. Нельзя не согласиться с утверждением Мерзляковой Д.Р. о необходимости работы с ценностно-смысловой сферой специалистов «помогающих» профессий, имеющих высокий уровень выгорания личности [6, с.190].

Если выполнение социальных ролей, требований и обязанностей, предъявляемых культурой и профессией, вытесняет индивидуальный смысл жизни и профессиональной деятельности из сознания, то, с точки зрения К. Обуховского, навязанная социумом жертвенность дезорганизует психическую жизнь и социальные

отношения даже при внешней успешности человека. *Псевдосамоосуществление* заключается в том, что не индивид осуществляет самостоятельную сформулированный смысл, а наоборот, дефицитарный смысл осуществляет его, возникает «ощущение концептуальной пустоты», потерянности в том, «кем я могу быть и чем я являюсь», «экзистенциальная фрустрация», экзистенциальная тревога, экзистенциальный вакуум. Фрустрация потребности в осуществлении субъективно истинного смысла жизни вызывает напряжение и переживание экзистенциальной вины по поводу нереализованных возможностей, десакрализацию - разочарование в общечеловеческих ценностях, морали и всех людях. *Ресакрализация* как восстановление морально-ценностной насыщенности существования станет интраперсональной тенденцией самоактуализации при условии мобилизации заботы субъекта о самоосуществлении и сохранении индивидуальности, стремлении к реализации смысла жизни, придающего жизни ценность, выходящую за рамки социальных ожиданий, отдельных фрагментов деятельности.

Самоотверженное служение часто культивируется в «помогающих» профессиях, но как «плоский» комплекс ценностей «предметизирует» личность, если она полностью зависима от такого комплекса внешних ценностей. И даже, если профессиональная деятельность полностью совпадает с субъективным смыслом жизни, ошибочно считать, что только профессия придаёт жизни смысл. Абсолютная вовлечённость субъекта в чужие идеи может временно являться «источником радости» от осуществления чего-то важного, ощущения причастности, но в масштабах всей жизни приводит к разочарованию, отчуждённости, дегуманизации и эмоциональному выгоранию, «предметизации» личности субъективно зависимой от конкретной функции как *временного* смысла существования. Таким образом, только осознанным выбором «помогающей» профессии нельзя достигнуть самоактуализации, так как «узкое» стремление может сделать человека инструментом долга или собственной мечты при выполнении профессиональной деятельности направленном исключительно на достижение эгоистических целей.

С позиций позитивного экзистенциализма Н. Аббоньяно каждый кризис сопровождается осознанием собственных возможностей, в котором заложен позитивный потенциал развития и самореализации. Р. Ассаджоли обращается к способности субъекта выйти за пределы повседневного опыта к духовности, В. Франкл - к осмысленности жизни. Феномен смысла жизни содержит фундаментальные характеристики: субстанциональность, избирательность, амбивалентность, полимотивированность, возрастной аспект, интеграционный аспект, энергетический потенциал деятельности, способность вбирать в себя потенциал позитивных психических состояний. Полимотивированность, но гармоничность тенденций самоактуализации проявляется в сочетании больших и малых, ведущих и подчинённых смыслов, ценностей, мотивов, интенций, они динамичны, взаимосвязаны, интегрированы в осмысленности жизни и спонтанном смысле-творчестве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ассаджоли, Р. Психосинтез. Принципы и техники / Р. Ассаджоли. – М., 2002. – 416 с.
2. Ассаджоли, Р. Самореализация и психологические потрясения / Р.Ассаджоли // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост.К.В. Сельченков. - М., 2000. - 560. - С. 511-536
3. Василенко А.Ю., Самоактуализация личности как фактор профилактики синдрома эмоционального выгорания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011.- № 1(4), с. 35-39.
4. Гогицаева О.У., Методологический аспект исследования ценностных ориентаций личности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012.- № 2(9), с. 83-85.

5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
6. Мерзлякова Д.Р., Особенности восприятия ритма внутреннего времени при депрессии и синдроме психического выгорания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012.- № 2(9), с. 189-193.
7. Мэй, Р. Воля / Р. Мэй // Судьба и воля: психология свободы: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. - М., 2000. - 576. - С. 163 - 278
8. Мэй, Р. Происхождение экзистенциальной психологии / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция / Р.Мэй / Перевод М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. - М., 2001. - 624. - С. 9 - 41
9. Мэй, Р. Экзистенциальные основы психотерапии / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция / Р.Мэй / Перевод М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. - М., 2001. - 624. - С. 59-67
10. Мэй, Р. Истоки экзистенциального направления в психологии и его значение / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция / Р.Мэй / Перевод М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. - М., 2001. - 624. - С. 105-140
11. Мэй, Р. Вклад экзистенциальной психотерапии / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция / Р.Мэй / Перевод М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. - М., 2001. - 624. - С. 141-200
12. Мэй, Р. Проблема тревоги / Р. Мэй. - М., 2001. - 432 с.
13. Мясичев, В.Н. Психические состояния и отношения человека / В.Н. Мясичев // Психические состояния: Хрестоматия / Сост. Л.В. Куликова. - СПб., 2000. - 512. - С. 52-59
14. Раджниш, Б.Ш. Жизнь без усилия / Б.Ш. Раджниш // Судьба и воля: психология свободы: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. - М., 2000. - 576. - С. 354 - 386

УДК 371.213

VARIABILITY OF THE PHENOMENON OF SELF-ACTUALIZING PERSONALITY

© 2012

A.Yu. Vasilenko, candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Pedagogies,
Far Eastern Federal University, Ussuriisk (Russia)

Keywords: self-actualization, phenomenological properties, universal criteria, variable criteria.

Annotation: The article deals with universal and variable criteria of self-actualization which is considered from the viewpoint of the phenomenological approach. The author focuses on ambiguity, multidirectionality and reversibility of self-actualization trends as well as essential differences in self-actualization of "altruists" and "egotists".

УДК 004+37

МОДЕЛЬ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ СТУДЕНТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»

© 2012

Н.А. Василькова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик
С.А. Богатенков, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Ключевые слова: рабочая тетрадь, дидактический аппарат, дидактические функции, методика профессионального обучения

Аннотация: Предложена модель рабочей тетради студента по дисциплине «Методика профессионального обучения», базирующаяся на дидактическом аппарате, позволяющем усилить дидактические функции данного средства, интегрировать учебный процесс в единое целое, превратить рабочую тетрадь в ядро дидактических средств и на этой основе – повысить эффективность учебного процесса.

В материалах по модернизации российского образования компетентностный подход к профессиональному образованию рассматривается в качестве приоритетного концептуального положения – доминирующего вектора обновления содержания образовательного процесса, направляя его в русло подготовки специалиста, способного принимать нестандартные решения и нести за них ответственность, быть конкурентоспособным на рынке труда, уметь грамотно выстраивать траекторию своего профессионального развития. Однако недостаточная подготовка кадров, преобладающая в профессиональном образовании, препятствует самореализации и адаптации ее выпускников к условиям жизни в информационном обществе. Для учреждений профессионально-педагогического образования (ППО), выпускники которых станут провайдером подготовки кадров в образовательном пространстве будущего, разрешение данного противоречия особенно актуально.

Эффективным средством формирования профессиональной компетентности будущих выпускников образовательных учреждений является применение рабочих тетрадей, способствующих организации повторения, закрепления, обобщения и систематизации знаний студентов, формирования у них специальных умений по дисциплине. Переход на дистанционное обучение предъявляет новые

требования к рабочим тетрадям, ориентируя их на автоматизированное тестирование, перевод на электронные носители и регистрацию в объединенном фонде электронных ресурсов «Наука и образование» (ОФЭРНиО) с целью обеспечения их новизны и приоритетности. Примером такого электронного образовательного ресурса является «Рабочая тетрадь по курсу «Основы этики и эстетики»» (свидетельство ОФЭРНиО № 17752).

Отсутствие четкой концепции рабочей тетради студента по дисциплине «Методика профессионального обучения», преобладание определенных стереотипов, касающихся структуры традиционных рабочих тетрадей, их дидактического аппарата ограничивают возможности применения этого, достаточно популярного среди преподавателей учебно-практического пособия в современных условиях, когда стоит проблема совершенствования учебно-методического обеспечения и повышения эффективности учебного процесса.

Вопросы проектирования и разработки рабочих тетрадей рассматриваются в работах, касающихся учебно-методического обеспечения дисциплин, организации самостоятельной работы студентов, применения информационных технологий.

Изучение вопросов проектирования данного вида методической продукции в теоретико-методической лите-

ратуре и периодических изданиях свидетельствует, что к настоящему времени определены понятие, назначение, некоторые разновидности, структурная характеристика рабочих тетрадей, их функции.

В части работ, касающихся организации самостоятельной работы студентов, даются методические рекомендации по составлению заданий, востребованных для решения дидактических задач в ходе учебного процесса путем применения средств учебно-методического обеспечения.

Под рабочей тетрадью в методике профессионального обучения понимают учебно-практическое пособие, имеющее дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе студентов над освоением дисциплины.

Основными аспектами рассмотрения рабочей тетради в профессиональной педагогике и методике профессионального обучения выступают:

- представление рабочей тетради как формы предъявления студентам учебной информации, как информационно-знакового средства обучения (учебно-практическое пособие), как составной части учебно-методического обеспечения дисциплины, средства организации самостоятельной работы студентов по дисциплине, средства индивидуализации обучения, средства обучения нового поколения (электронная рабочая тетрадь).

В этом контексте важно определить и такое понятие как «дидактические функции».

Функция - это внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений. Дидактические функции характеризуют сущностные свойства и возможности средств обучения в определенной образовательной среде.

При этом под дидактическими свойствами понимают «признаки, стороны средств обучения, отличающие их от других; особенности, проявляющиеся в дидактических функциях, которые отражают потенциальные возможности, присущие средству обучения».

Дидактические функции могут играть разную роль. В педагогических средствах функции средств обучения представляются всегда комплексно.

Среди дидактических функций рабочих тетрадей традиционно выделяют учебно-информационную, развивающую, контролируемую, организующую функции.

Представим некоторые результаты изучения разновидностей, структуры и дидактического аппарата рабочих тетрадей.

Среди видов рабочих тетрадей авторы выделяют рабочие тетради по видам учебной деятельности (графические, решебники, комбинированные, другие); по форме предъявления (на бумажном носителе, электронные); по способам применения (для традиционной формы получения образования, для дистанционного обучения удаленных студентов).

Представим соотношение структуры рабочих тетрадей и их разновидностей.

Структуру традиционной рабочей тетради составляют титульный лист, обращение к студентам, пояснительная записка, листы рабочей тетради, приложение.

Графические рабочие тетради содержат основные теоретические сведения, перечень заданий (задач), примеры выполнения, список литературы. Немногим от них отличается структура решебника (основные теоретические сведения по темам, перечень задач с возрастающим уровнем сложности, образцы решения задач каждого вида, ключ для самопроверки).

Путеводитель по дисциплине представляет рабочую тетрадь интегрированного вида, которая включает основные теоретические сведения по темам, практические задания, задания для самостоятельной работы, задания для контрольной работы, тестовые задания, темы докладов и рефератов, экзаменационные вопросы.

Электронным рабочим тетрадям соответствует структура, характерная для педагогических программных средств: главная страница, инструкция для пользователя, информационный блок, практический блок, контролиру-

ющий блок, методический блок, справочный блок, учетный блок.

Анализ литературы позволил определить дидактический аппарат учебников, учебных пособий, который характеризуется следующими компонентами: аппарат представления информации, аппарат ориентировки, аппарат усвоения учебной информации, аппарат обработки информации (для электронных пособий). Данная структура применима и для рабочей тетради как разновидности учебных пособий.

К аппарату представления информации в методике преподавания информационных технологий относят тексты, знаки, символы искусственных языков, рисунки, фотографии.

Аппарат ориентировки включает оглавление, предисловие, приложения, глоссарий, библиографический список, указатели, а также навигаторов и поисковые системы для электронных пособий.

Аппарат усвоения основан на инструментах учебной деятельности, к которым относятся вопросы для повторения, систему заданий и учебных задач для самостоятельной работы студентов; примеры решения задач; систематизирующие таблицы, схемы, иллюстрирующие структуру применяемой учебной информации; систему самоконтроля результатов усвоения (тестовые задания).

Аппарат обработки информации (для электронных пособий) составляют инструментальные программы, поддерживающие отбор, сортировку, систематизацию, редактирование, представление информации в других знаковых системах.

Среди факторов проектирования рабочих тетрадей студентов в теоретико-методической литературе выделяют: учет требований основных документов, регулирующих учебный процесс, учет методических особенностей преподаваемой учебной дисциплины и индивидуальных особенностей студентов.

Учет требований основных документов, регулирующих учебный процесс, предполагает предварительный анализ ФГОС по специальности (формируемых профессиональных компетенций), учебной программы по дисциплине, программы прохождения практик и проведения итоговой аттестации.

Преподаватель учитывает значимость дисциплины, уровень сложности содержания дисциплины, трудоемкости дисциплины в часах, структуру содержания, цели изучения дисциплины, требования к результатам усвоения дисциплины студентами, характер содержания дисциплины, продолжительность изучения, график освоения дисциплины, формы и методы изучения дисциплины, формы и методы контроля результатов обучения.

Требование индивидуализации обучения обязывает преподавателей учитывать уровень мотивации, степень подготовленности и познавательные потребности студентов, что находит выражение в применении заданий разного уровня сложности и реализации рейтингового контроля учебных достижений по дисциплине.

Выделяют три этапа разработки рабочей тетради: моделирование, проектирование и конструирование.

Моделирование рабочей тетради предполагает разработку целей и основной идеи ее создания путём анализа педагогической литературы и обобщения имеющегося педагогического опыта.

Проектирование рабочей тетради состоит в дальнейшей разработке созданной модели и доведении ее до уровня практического использования. В этот момент изучается стандарт по профессии и учебно-программная документация по предмету; разрабатывается структура рабочей тетради; составляется пояснительная записка, методические указания по выполнению заданий; проводятся отбор, систематизация и анализ требований к результатам усвоения студентами темы, выступающих основой разработки содержания листов рабочей тетради.

Дальнейшая детализация осуществляется на этапе конструирования рабочей тетради, приближающем ее при-

менение в конкретных условиях реальными участниками учебного процесса. На этом этапе проводится подбор вопросов, задач, заданий согласно требованиям к результатам усвоения (раздела) темы; подготовка вопросов для самоконтроля; оформление листов рабочей тетради; оформление рабочей тетради в целом.

Анализ состояния рабочих тетрадей по дисциплинам учебных заведений профессионального образования позволил выявить определенные ограничения в их применении.

Основная часть рабочих тетрадей характеризуются узкой направленностью на определенную дидактическую задачу, на определенный вид учебной деятельности студентов (закрепление знаний, решение задач, выполнение тестовых заданий).

Недостаточная функциональность рабочих тетрадей не позволяет интегрировать учебный процесс по дисциплине в единое целое для повышения его эффективности.

Характер дидактического аппарата существующих рабочих тетрадей не всегда приемлем для индивидуализации обучения, реализации рейтингового контроля и обеспечения выполнения графика самостоятельной работы студентов по дисциплине.

Зачастую отсутствует взаимосвязь рабочих тетрадей с другими дидактическими средствами, обеспечивающая оптимизацию самостоятельной учебной работы студентов по дисциплине.

В этой связи перед преподавателями возникает целый ряд вопросов.

Как преодолеть узкую направленность рабочей тетради на определенную дидактическую задачу? Как усилить ее функции и повысить эффективность ее применения? Как обеспечить индивидуализацию обучения посредством рабочей тетради? Какой дидактический аппарат нужен для использования рабочей тетради в условиях рейтингового контроля и при самостоятельном изучении дисциплины? Как превратить рабочую тетрадь в ядро дидактических средств?

Информационную модель предлагаемой рабочей тетради по методике профессионального обучения составляют следующие компоненты:

- Цели создания рабочей тетради студента по методике профессионального обучения.
- Основная идея создания рабочей тетради.
- Принципы создания рабочей тетради
- Структурная характеристика рабочей тетради
- Дидактические функции рабочей тетради
- Дидактический аппарат рабочей тетради

Основной целью создания рабочей тетради студента по дисциплине выступает: интеграция учебного процесса по методике профессионального обучения в единое целое средствами применения рабочей тетради, выполняющей определенные дидактические функции; превращение рабочей тетради в ядро дидактических средств и на этой основе повышение эффективности учебного процесса.

Основная идея создания рабочей тетради выражается в необходимости обновления дидактического аппарата рабочей тетради на основе учета целостности учебного процесса по методике профессионального обучения, учета полноты дидактического цикла в процессе обучения дисциплине.

дисциплине.

Принципы создания рабочей тетради по методике профессионального обучения:

1) обеспечение возможности применения рабочей тетради на аудиторных занятиях, при проведении зачета, контрольной работы, в процессе выполнения графика самостоятельной работы студентов по дисциплине, при выполнении индивидуальных заданий опережающего характера, в процессе реализации рейтингового контроля учебных достижений студентов, индивидуализации обучения и применения дистанционной формы обучения; включение соответствующих заданий в структуру рабочей тетради;

2) обновление дидактического аппарата рабочей тетради за счет разработки и применения учетных таблиц, таблиц трудоемкости выполняемых заданий, критериев оценки выполняемых работ; предъявление заданий с указанием шифра для оптимизации учета результатов контроля заполнения листов рабочей тетради студентами. Шифр задания может иметь такой вид: Задание 3. Л2 (2), где: 3 – номер задания на листе рабочей тетради; Л – задание, выполняемое на лекции; 2 – типовое задание на проверку 2 уровня усвоения; (2) – трудоемкость задания в баллах.

3) обеспечение возможности применения рабочей тетради в процессе поиска информации, преобразования информации, практического применения, контроля результатов усвоения содержания дисциплины на основе учета специфики вопросов, заданий, задач и применяемых инструментальных программ, позволяющих поддерживать отбор, сортировку, систематизацию, редактирование информации, ее представление в других знаковых системах; включение заданий по поиску информации, преобразованию информации, практическому применению, контролю усвоения;

4) интеграция рабочей тетради в структуру других средств учебно-методического обеспечения дисциплины (других учебных пособий, баз данных) через применение системы гиперссылок.

Структура рабочей тетради по методике профессионального обучения содержит титульный лист, аннотацию, лист «Содержание», пояснительную записку, листы рабочей тетради, приложения.

При этом дидактические функции рабочей тетради по методике профессионального обучения существенно дополняются.

Ей становятся присущи такие функции как учебно-информационная, развивающая, стимулирующая, контролирующая, навигационная, организующая, координирующая.

Таким образом, предложена модель рабочей тетради студента по дисциплине «Методика профессионального обучения», базирующаяся на дидактическом аппарате, позволяющем усилить дидактические функции данного средства, интегрировать учебный процесс в единое целое, превратить рабочую тетрадь в ядро дидактических средств. Модель рабочей тетради студента по дисциплине «Методика профессионального обучения» может быть распространена и на другие дисциплины. Рабочая тетрадь, представляющая собой ядро дидактических средств, позволяет повысить эффективность учебного процесса.

MODEL STUDENT WORKBOOK ON DISCIPLINE «METHODS OF PROFESSIONAL TRAINING»

© 2012

N.A. Vasilkova, candidate of pedagogical, assistant professor of information technology, computing and object methods

S.A. Bogatencov, candidate of technical sciences, assistant Professor, head of the Department of Information Technology, Computer Science and substantive procedures
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Keywords: teaching apparatus, didactic function, technique training

Annotation: A model of the student workbook for the subject «training method» based on the didactic unit, allows for enhanced didactic function of the tool, to integrate the learning process together, make a workbook to the kernel of teaching tools and on this basis - improve the learning process.

Ключевые слова: управление, образование, система.

Аннотация: Статья посвящена вопросу управления в образовательной сфере как системы. Для решения задачи оптимизации управления недостаточно традиционных способов активизации обучения и воспитания, основанных на обобщении положительного опыта. Выработка принципов оптимизации управления системой требует четкого анализа и описания её структуры и функций, т.е. создания модели системы управления.

Управление существует столько, сколько все живое на земле. Первые законы управления человек находил в Библии, первые теории управления в трудах Платона и Сократа.

Управление - это совершенная и сложноорганизованная модель различных форм саморегуляции, которая обнаруживается в цикличном замкнутом чередовании некоторых процессов.

Чтобы познать явление или процесс, надо разобраться в их сложной структуре, решить проблемы управления можно при условии построения системы или представления управляемого объекта в виде системы [1]. В этом случае придется выявить максимум внутренних связей между элементами и минимум внешних, что позволит с наибольшей эффективностью управлять процессом или явлением. Сознательное планомерное управление представляет системный подход, при котором устанавливаются связи между сферами управления, выдвигается главная цель, затем вместе в соответствие с ней формулируются частные промежуточные цели, ставятся задачи, продумываются пути и сроки решения, расставляются силы, выделяются средства, осуществляется контроль.

Принцип системности сегодня широко применяется в педагогике. Он получил научное обоснование и объяснение в первой трети нашего столетия [2].

Французский инженер А.Файоль строит впервые модель управленческих функций, сохранивших свою актуальность до настоящего времени: планирование - организация - распорядительство - контроль - регулирование. Согласно этой модели успешно управлять можно элементами, но недостаточно успешно - связями между ними. Поэтому для выявления закономерностей в формировании содержания управленческого труда стало необходимым соединить воедино понятия «система» и «управление», что удалось сделать с появлением кибернетики.

Образовательное учреждение представляет собой сложно-динамическую развивающую систему социальной действительности [3, 4, 5, 6]. В отличие от других государственных и общественных структур, где педагогическое управление является сопутствующим, педагогическое управление в образовании - доминирующее.

Главное своеобразие учебно-воспитательного процесса (УВП) образовательного учреждения как системы состоит в том, что его можно отнести к классу ценностно-ориентированных систем. Деятельность в рамках ценностно-ориентированной системы всегда выступает как заданное рациональное поведение субъекта необходимого и достаточного для достижения поставленных целей. Таким образом, в системах этого класса нивелируются индивидуальные особенности элементов, игнорируются собственные цели субъектов, ограничивается их активность, социальная самостоятельность и инициатива. Функционирование и развитие УВП на основе только моделей целеориентированных систем не отвечает его природе и приводит к негативным последствиям, вся педагогическая деятельность имеет высокую социальную значимость, определенным образом организуются общества, в неё вовлекается большое число людей. Люди, вовлеченные в этот процесс связаны, как и участники, любой совместной деятельностью, единой целью.

В общей теории систем подразумевается, что объединение любых элементов, рассматриваемое как единое

целое, называют системами. Следовательно, люди, вовлеченные совместно в процесс педагогической деятельности в образовательном учреждении, образуют систему, в которой выделяются структуры, то есть определенные элементы и связи между ними. Структура системы делает ее способной к восприятию, хранению и переработке определенной информации и использованию этой информации для управления системой, что переводит систему из одних возможных для нее состояний в другие. Системы, в которых информация используется для управления, называют кибернетическими. Следовательно, педагогический коллектив образовательного учреждения, участвующий в обучении и воспитании - кибернетическая система, цель существования которой состоит в удовлетворении потребностей подрастающего поколения [7, 8].

При достижении определенного результата цель существования системы исчезает, и система распадается. Цель существования этой системы состоит в создании полной достижения задач обучения и воспитания, решение этой проблемы - главная задача педагогического управления. Для решения задачи оптимизации управления недостаточно традиционных способов активизации обучения и воспитания, основанных на обобщении положительного опыта. Выработка принципов оптимизации управления системой требует четкого анализа и описания её структуры и функций, т.е. создания модели системы управления [9-16]. Педагогическое управление реализует себя в практической и теоретической деятельности. Объектом теоретической деятельности является человек, ученик, учитель и т.д., практической деятельности - является процесс управления этими звеньями, управляющий факт, педагогическое явление. На наш взгляд, необычную сложность педагогического управления представляет то, что оно никогда не протекает в экспериментально чистом виде, а осложнено другими влияниями и воздействиями, мешающими его результативности. С целью преодоления, нейтрализации негативных воздействий на объект управления педагогическое воздействие должно быть достаточно сильным.

Образовательное учреждение как управляемая система состоит из двух систем: управляющей и управляемой, педагогическое управление носит многомерный характер, обладая своими объектами воздействия на любом уровне. Педагогическое управление всегда имеет один сквозной объект управления - учащиеся, подрастающее поколение. Значимым для учащихся является не только результат деятельности, который повышает интерес к содержанию и смыслу учебы, порождает потребность к использованию всех способностей и творческого отношения к учебе, познавательная деятельность ученика определяется его ценностными ориентациями и представляет собой результат свободного выбора и самовыражения, творческий акт утверждения личности.

Успех управления процессом обучения при системном подходе зависит от:

- 1) планирования работы школы /процесса обучения/, правильной постановки целей, их ранжирования по степени важности;
- 2) расстановки кадров, распределения обязанностей, установления связей между подсистемами руководства этими связями;
- 3) налаживания системы внутренней информации и эффективности обратной связи;

- 4) глубины и всесторонности, анализа и своевременной помощи в целях предупреждения и ликвидации недостатков;
- 5) создания необходимой материально-технической базы для нормального протекания учебно-воспитательного процесса;
- 6) наличия необходимого микроклимата в коллективе;
- 7) квалификации и опыта руководителей школы и учителей, а также системы их педагогического мастерства. [17].

Системное управление подготовкой учащихся обязательно предполагает теоретическое моделирование управляемого процесса, которое как средство управления позволяет обосновать “оптимальные ходы” руководства, внести вероятностную “меру” в коллективные и индивидуальные действия в процессе решения задач. Непрерывным необходимым условием построения задачи, является определение инвариантных постоянных и переменные параметров управляемых процессов, в результате всестороннего анализа нам видится, что наиболее существенными параметрами являются [17]:

- 1) наличие устойчивого цикла учебных предметов и их содержание;
- 2) единая структура учебного года;
- 3) объем учебного времени в течении учебного года;
- 4) коллективные органы, их функциональное назначение, определяемое положением;
- 5) функциональные обязанности руководителей, преподавателей, определенные нормативными документами.

К переменным параметрам относятся:

- 1) представление о процессе руководства;
- 2) классификация задач по группам сложности;
- 3) степень участия в решении задач;
- 4) сроки решения задач.

Указанные введенные параметры позволяют определить нам самостоятельную педагогическую систему, для которой выделим основные функции: планирование, организационно-оперативная, инструктивно-методическая, учебно-методическая, координационно-интегративная, социально-психологическая, функция контроля.

Как показывает анализ научной литературы, основными проблемами процесса управления является; сочетание интересов, потребностей, возможностей звеньев управления, выдвижения целей, сопоставление вариантов их достижения, информационная служба, принятие решений, организация их осуществления и связи в этом процессе. Без целенаправленного планомерного воздействия результаты решения этих проблем при той же затрате сил и времени ниже желаемого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Злобин, Э.В., Управление качеством в образовательной организации [Текст]/ С.В. Мищенко, Б.И. Герасимов - Тамбов: ТГТУ, 2004. - 88 с.
2. Сёмкин, Б.В., Программно-целевой блок в системе управления крупным вузом [Текст]/ Б.В. Сёмкин, Т.В.

Маркина - Барнаул: АлтГТУ. - 15 с.

3. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. - №1.1. – с. 78-83.

4. Максимова Е.А. Фреймовый подход в управлении учреждением профессионального образования // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №2. - с.228-231.

5. Тамарская, Н.В. Школьный менеджмент (аспект трудоустройства): Учебное пособие для менеджеров образования [Текст]/ Н.В. Тамарская. - Калининград: КГУ, 2002. - 33 с.

6. Молонов Г.Ц. Философское обоснование модернизации российского образования // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. - №1.1. – с. 21-24

7. Ахметжанова Г.В. Сущность и структура педагогической личности // Вектор науки ТГУ. - 2009. - №4. - с.77-82.

8. Балашова В.Ф., Рева А.В. Модернизация высшего профессионального образования в условиях современности: основные тенденции и ориентиры // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №4. - с.474-479.

9. Ярыгин О.Н. Эмерджентные свойства аналитической деятельности: компетентность // Вектор науки ТГУ. – 2011. - 3(6). - С.343-346.

10. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.36-42.

11. Бабошина Э.С. Реализация внутреннего контроля системы управления государственными образовательными учреждениями // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.7-12.

12. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Ментальные модели: основа и препятствие для аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с. 64-68.

13. Никифорова Е.В, Бердникова Л.Ф., Авинова В.А. Содержание и источники информации стратегического анализа внешней и внутренней среды организации // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.79-82.

14. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.

15. Богданова А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки ТГУ. Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.13-16.

16. Денисова О.П. Формирование коммуникативных и организаторских способностей руководителя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.

17. Бордовская, Н.В. Педагогика. Учебник для вузов [Текст]/ Н.В. Бордовская. - СПб: “Питер”, 2000. - 304 с.

MANAGEMENT IN EDUCATION, FROM THE VIEWPOINT OF SYSTEM

© 2012

*E.V. Vishnyakova, bachelor of technology education, a specialist center for distance learning
Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

Keywords: management, education, system.

Annotation: The article focuses on management in the field of education as a system. To solve the optimization problem is not enough control of traditional ways of enhancing education and training, based on the generalization of best practices. Development of principles to optimize the management system requires a clear analysis and a description of its structure and function, creating a model management system.

Ключевые слова: мотивация, профессиональное образование, повышение квалификации

Аннотация: Актуальность вопросов развития взрослых, их профессиональной самореализации, возможности управления данными процессами предъявляет требования к поиску новых способов организации процесса обучения взрослых.

В отличие от первичной социализации ребёнка, ориентированной на присвоение внешнего и его интимизацию, социализация взрослого – это прежде всего обращённость внутрь себя, самопознание. В гуманистической психологии акцент на проблеме самопознания связан с тезисом о свободе человека, реализуемой в его выборах. Аутентичное бытие предполагает исследование возможностей, представляемых каждому и осуществление выбора, выражающего ценности, потребности, чувства человека, представления о собственном потенциале [1, С.451].

В системе повышения квалификации по организационным формам принято выделять курсовой и межкурсовой период. С точки зрения непрерывного образования в течение всей жизни, к формальному образованию можно отнести курсы и семинары, завершающиеся выдачей сертификатов; к неформальному – семинары, круглые столы без выдачи сертификатов, повышение профессионального мастерства через участие в деятельности творческих и рабочих групп, конкурсах для педагогов и учащихся, методические объединения педагогов; к информальному – получение информации путём самообразования. При этом источники информации различны: специальная и методическая литература, предметные и методические журналы, Интернет-ресурсы, неформальное общение с коллегами [2-10].

Исследование показало неоднородность самих потребностей и способов получения необходимой для профессиональной деятельности информации. Динамичное развитие Интернет-ресурсов в последние десятилетия обусловило рост числа посетителей образовательных сайтов из числа педагогов. При этом выяснилось, что Интернет-ресурсы для отбора информационного и дидактического материалов из числа 180 опрошенных слушателей курсов повышения квалификации СК ИПК и ППК (по 30 респондентов в каждой возрастной группе) используют 100% учителей со стажем до 5 лет; 81% учителей со стажем от 5 до 10 лет; 75% учителей со стажем от 10 до 15 лет; 48% - со стажем от 15 до 20 лет; 27% - от 20 до 25 лет; 12% - более 25 лет. Отсутствие информатики как учебного предмета в школе и вузе в период получения общего и профессионального образования лицами среднего и старшего поколения педагогов предопределило обратно пропорциональную зависимость между интенсивностью использования Интернет-ресурсов в профессиональной деятельности и возрастом педагогов. При этом часть педагогов среднего и старшего поколения успешно осваивают ИКТ и используют их при подготовке и проведении учебных занятий, что характеризует их, прежде всего, как имеющих стабильную мотивацию к непрерывному профессиональному саморазвитию специалистов.

Другой общей закономерностью данного периода является открытость образовательного пространства. Подавляющее большинство североказахстанских педагогов используют в качестве источников профессионально значимой информации печатные издания ближнего зарубежья (главным образом, российские). Учебной и методической литературой англоязычных и немецкоязычных стран, в силу низкого уровня знания языков в педагогической среде, пользуются, в основном, только учителя и преподаватели иностранных языков. Исключение составляют переведённые на русский язык издания по педагогике, психологии, в частности, тестологии.

С целью выявления и конкретизации образовательных потребностей слушателей в СК ИПК и ППК в течение ряда лет в начале курсов проводилось «входное» анкетирование. Анализ результатов выборки анкет за 2010-2011 годы (всего 201 человек) показал, что педагоги разных категорий (учителя математики, русского языка и литературы, истории, биологии и химии, ТиПО) испытывают потребность в знаниях психолого-педагогических аспектов подпроцесса, психолого-педагогической диагностики, методики, инновационных технологий.

Нами проведён сравнительный анализ потребностей слушателей курсов в знаниях по педагогике и психологии и в области новых педагогических технологий в разрезе возрастных категорий (рисунок 1, 2).

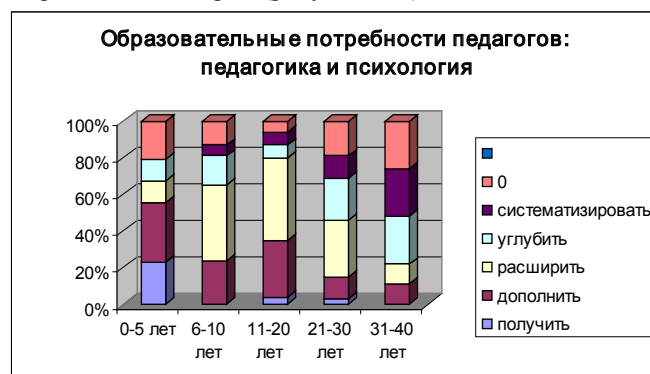


Рис. 1. Образовательные потребности педагогов: педагогика и психология

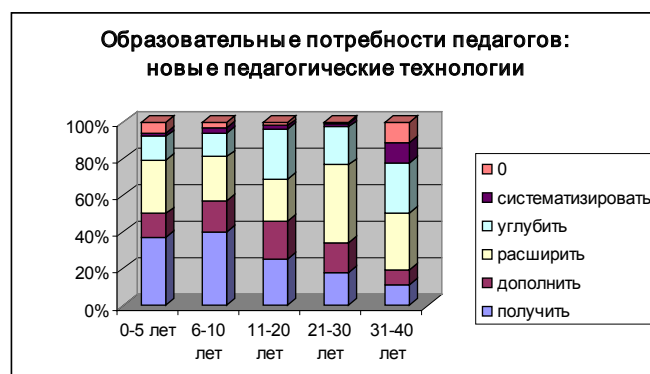


Рис. 2. Образовательные потребности педагогов: новые педагогические технологии

Выяснилось, что 21% учителей со стажем до 5 лет считают, что имеют достаточный базовый уровень знаний педагогики и психологии; 12% осознают потребность в их углублении; 12% - расширении; 32% - дополнении; 23% испытывают потребность в получении необходимых для профессиональной деятельности знаний педагогики и психологии, несмотря на то, что вуз окончен совсем недавно. Практика показывает, что речь идёт не столько о теоретических выкладках, сколько об осмыслении и практическом преломлении положений рассматриваемых наук, чего можно добиться только при активном взаимо-

действию лектора и обучающихся. При стаже от 6 до 10 лет возрастает потребность в расширении и углублении знаний; от 11 до 20 – дополнении и расширении; у педагогов со стажем и свыше 30-и лет снижается потребность в дополнении и расширении знаний, но возрастает – в углублении и систематизации. Около 26% педагогов со стажем свыше 30-и лет констатируют полное отсутствие интереса к знаниям по педагогике и психологии.

Из диаграмм 1 и 2 видно, что у педагогов со стажем свыше 30 лет (возрастная категория – старше 50 лет) в значительной мере снижается потребность в получении и пополнении профессионально значимых знаний, при этом выделяется две подгруппы: представители одной перестают проявлять интерес к информации и её осмыслению в любой форме; другой – испытывают потребность не в получении новых, а в систематизации имеющихся знаний. Очевидно, если такая возможность будет предоставлена, интеллектуальный созданный продукт должен представлять интерес и для менее опытных коллег [11, 12].

Степень владения педагогической техникой, инструментариум является важным компонентом профессионального мастерства. На вопрос «Что заставляет Вас искать и применять новые педагогические приёмы, методы, технологии?» (респонденты: педагогический коллектив малокомплектной средней школы, всего 30 педагогов) получены следующие ответы:

- желание повысить качество знаний по своему предмету - 11;
- желание улучшить качество своей работы, результат - 2;
- потребность помочь детям понять новый материал, запомнить его - 2;
- желание заинтересовать учеников - 2;
- необходимость стимулирования познавательной активности учащихся - 1;
- развитие коммуникативности учащихся - 1;
- желание видеть своих учеников умными, способными - 1;
- желание видеть детей более самостоятельными - 1;
- стремление сделать уроки более интересными - 1;
- желание привлечь учащихся к самообразованию, помочь им самореализовываться - 1;
- веление времени, желание идти в ногу со временем - 5;
- стремление к саморазвитию - 1;
- ответа нет - 1.

Как видно из результатов опроса, педагоги адекватно оценивают свою миссию, и, в большинстве случаев, осознают наличие прямой зависимости между уровнем своего профессионализма и предметом своей деятельности – развитием учащихся, качеством их знаний. Анкетирование учителей в 2010-2011 годах (88 человек) показало, что курсы повышения квалификации в современных условиях не являются основным источником необходимой для профессиональной деятельности информации. 9% респондентов вообще не рассматривают курсы как один из основных источников информации; 22% - констатируют, что на курсах получают от 5 до 30% необходимой информации; 55% считают, что количество профессионально важной информации во время курсовых мероприятий составляет от 40 до 90% от необходимого им для успешной деятельности объёма. То есть, около третьей части педагогических работников считают приоритетными неформальный и неформальный пути получения информации, среди которых наряду с выше названными источниками выделяют образовательные сайты, телевидение, периодическую печать, ознакомление с передовым педагогическим опытом. Отчасти это объясняется тем, что возможность проходить курсы учителя имеют один раз в пять лет при крайне ограниченном объёме учебных часов; Интернет, методическая литература и другие источники способны удовлетворять ежедневную потребность в информации.

При этом 22% педагогов данной выборки не смогли назвать используемые на уроках современные образова-

тельные технологии; 5% называют только тесты (что, очевидно, связано не с технологической компетентностью, а с ЕНТ); 6% отдают себе отчёт, что используют только элементы технологий. Более одной технологии назвали 28%; всего 4,5% смогли указать их авторов. Указанные данные демонстрируют, что доступность и достаточность (а в ряде случаев и избыточность) информации не являются гарантией технологической грамотности, а тем более компетентности. На наш взгляд, именно в ходе курсовой подготовки можно успешно решать задачу глубокого и осмысленного освоения педагогами современных педагогических технологий, что подтверждается высказываниями педагогов во время подведения итогов курсов и осуществляемой в связи с этим рефлексией: «Всё встало на свои места»; «Теперь я знаю, как составлять разноуровневые задания грамотно»; «Появились новые вопросы по организации научного проекта школьника» и т.п. Опыт показывает, что наибольшие результаты достигаются при использовании во время лекционно-практических занятий специально организованных между специалистами ИПК и слушателями курсов интеракций, что обеспечивает успешную интериоризацию информации и способствует формированию технологической компетенции.

Принципы формирования групп курсовой подготовки и участников семинаров отражает их тематика. Как правило, за основу берутся содержание деятельности (преподаваемый предмет, функциональные обязанности); средства обучения (обзор современных образовательных технологий или знакомство с одной из них); методика использования средств обучения в контексте предметного содержания (например, «Современные образовательные технологии на уроках физики»). В условиях свободы выбора педагоги отдают предпочтение интегрированным предметным курсам и курсам (семинарам) по информационно-коммуникационным технологиям.

На наш взгляд, в группе слушателей курсов повышения квалификации педагог наиболее идентичен самому себе относительно индикатора, заявленного тематикой курсов. Устраняются напряжения и симптомы профессиональной деформации, связанные с занимаемой должностью, властью авторитета, принадлежностью к возрастной категории, автоматически включаются механизмы социальной перцепции, позволяющие сравнить себя с коллегами, корректируется самооценка. В результате формируются зоны ближайшего развития и уточняются зоны перспективного развития для каждого участника, чему могут способствовать проведение диагностик, обсуждение основных направлений развития системы образования республики.

Качество курсов от 92 до 100% их участников оценивают достаточно высоко. Беседы со слушателями курсов в СК ИПК и ППК показывают, что педагоги осознают необходимость проходить курсы чаще, чем один раз в пять лет; отмечают ценность практических занятий в программах курсовой подготовки, что позволяет им получить не только теоретические, но и практические навыки, компетенции; кроме того, считают весьма важной возможность формально организованных и неформальных интеракций участников курсов, в ходе которых происходит интенсивный и целенаправленный обмен профессиональным опытом, информацией, дидактическими материалами.

Следует отметить, что столь широкий диапазон оценки ценности содержательных компонентов тех или иных курсов обусловлен некоторой стихийностью комплектования состава их слушателей. Группа из 25-30 человек может объединять педагогов со стажем от нескольких месяцев до 30-40 лет, от не имеющих категории до обладателей высшей квалификационной категории, работающие в малокомплектных и полнокомплектных общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях, колледжах и организациях дополнительного образования. Попытка дифференцировать слушателей в момент комплектования групп не привела к желаемым результатам в силу ряда объективных и субъективных причин (ведение учителями МКШ нескольких предметов, естественная текучесть общего состава

педагогов области, республики; наличие смежных дисциплин у учителей ряда образовательных областей и т.п.). С одной стороны, относительная неорганизованность системы автоматически создаёт зоны ближайшего развития для ряда участников курсов, с другой – затрудняет возможности личностной ориентации, персонализации программ с учётом профессиональных интересов каждого слушателя.

Следовательно, необходимо переосмыслить содержание и формы проведения курсовой подготовки. Наряду с освещением основных направлений развития педагогики и психологии, методики преподавания предмета и современных педагогических технологий значимыми задачами курсовой подготовки становятся навигация в ежегодно нарастающем потоке информации, обсуждение наиболее актуальных вопросов деятельности под руководством узких специалистов; организация практических и лабораторных занятий, формирующих на процессуально-технологическом уровне профессиональную компетентность педагогов и т.п.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология развития. Хрестоматия. / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – 524 с.
2. Мельник Н.М. Интеллектуально-информационная поддержка генерации актуального знания в процессе решения профессиональных задач // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №2. - с.220-224.
3. Ахметжанова Г.В. Сущность и структура педагогической личности // Вектор науки ТГУ. 2009. №4. - с.77-82.
4. Пудовкина Н.Г. Современные системы дополнительного профессионального образования // Вектор науки

ТГУ. - 2012. - №1. - с.254-259.

5. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184.

6. Клочкова Г.М. Педагогические условия формирования креативной образовательной среды // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.307-309.

7. Мингалева Ж.А. К вопросу о взаимосвязи корпоративной культуры и инновационного развития // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.42-47.

8. Коростелева Е.Ю. Профессионально - технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.187-190.

9. Пудовкина Н.Г. Обеспечение качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.356-358.

10. Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.72-77.

11. Власенко С.В. Современные аспекты управления профессиональным развитием педагогов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2(9). С. 70-73.

12. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Педагогическая интеракция как способ профессиональной адаптации педагога // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2(9). С.73-76.

MANAGING THE MOTIVATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

© 2012

S.V. Vlasenko, Associate Professor of Pedagogics

North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: motivation, professional education, advanced education

Annotation: The importance of professional development and self-realization of adults and the possibility to manage these processes demand new methods of organizing the processes of adults' education.

УДК 374.1

ФОРМЫ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

© 2012

С.В. Власенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Г.И. Чемоданова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: профессиональное образование, повышение квалификации, методы и формы профессионального развития.

Аннотация: рассматриваются вопросы использования различных форм и методов сопровождения профессионального развития педагогов, использование их в процессе повышения квалификации.

На наш взгляд, одним из вариантов дифференциации дополнительного профессионального образования может стать введение в программы курсов наряду с инвариативным вариативного компонента по аналогии с общим средним, высшим и послевузовским образованием. При этом в отличие от системы профессионального образования, в системе повышения квалификации вариативная часть должна представлять собой не только предлагаемые всей группе модули лекционно-практических занятий, но и индивидуализированные формы, ориентированные на персональные информационно-образовательные потребности слушателей курсов. Для этого необходимы научно-обоснованные и технологичные методы психодиагностики, выявление осознаваемых педагогом зон актуального развития и формирование неосознаваемых.

Наряду с классическими тестами способностей, учебных и профессиональных достижений, получить представление об образовательных потребностях, потенциале профессионального развития позволяет дифференциро-

ванное использование проективных методик, проведение деловых игр и оргдеятельностных обсуждений по реальным проблемам педагогической практики [1, 2, 3].

Неформальное образование в контексте повышения квалификации представляет собой организацию таких методических событий, как семинары по актуальным вопросам педагогической деятельности; научно-теоретические и научно-методические конференции; педагогические чтения; конкурсы профессионального мастерства; заседания творческих групп учителей-предметников, инновационные образовательные проекты [4-9].

В данном плане в качестве позитивного фактора можно рассматривать достаточно широкий спектр возможностей для самореализации педагогов разных категорий; в качестве негативного – несколько случайный, не связанный с реализуемой педагогом методической проблемой характер участия в названных мероприятиях.

В настоящее время не решён вопрос о рациональных формах и методах сопровождения профессионального

развития педагогов в межкурсовой период. Предлагаются такие варианты, как определение логики профессионального роста в исследовательском проекте; накопительная система; фиксирование участия в каждом методическом событии в специальных зачётных книжках; ведение карт обратной связи и т.п. Мы полагаем, что одним из возможных подходов может стать введение предкурсового периода, во время которого дистанционно изучаются базовые для каждого конкретного курса теоретические материалы и введение в программу курсовой подготовки модуля «Пути и средства профессионального развития», содержащего лекционные занятия, практикумы, тренинги. Результатом освоения данного модуля станет разработанная педагогом под руководством опытного андрагога, психолога программа профессионального развития. В соответствии с данной программой педагог сможет более целенаправленно отбирать для себя формы профессиональных взаимодействий, периодически представляя результаты методической деятельности на педсоветах и заседаниях МО.

Среди источников информального образования (самообразования) в современном мире ведущее место занимают Интернет-ресурсы. По официальным данным, в Казахстане обеспеченность школ компьютерной техникой составляет 16 (в сельской местности – 18) учащихся на один компьютер. 98% общеобразовательных школ (в сельской местности – 97%) подключено к сети Интернет, в том числе к широкополосному Интернету – 37,3% школ. 90% предметов школьного содержания переведены на цифровой формат. Ведётся работа по внедрению системы электронного обучения «E-learning» (Карагандинская область, города Астана, Алматы и др.). Электронное обучение входит в число десяти основных направлений развития системы образования Казахстана в ближайшее десятилетие.

В ходе данного исследования выяснилось, что около 77% педагогов СКО в выборке из 88 человек имеют компьютеры дома; 66% назвали Интернет-ресурсы одним из основных источников профессионально важной информации; 43% считают, что благодаря образовательным сайтам получают объём информации, равный или больший относительно получаемого на курсах.

73% педагогов отмечают информационную насыщенность педагогической и методической литературы: монографий, учебных и учебно-методических пособий, предметных и методических журналов; 34% констатируют, что количество получаемой таким образом информации равно или превышает (в отдельных случаях значительно) приобретаемое во время курсовой подготовки.

При этом в создании информационно-методического поля значительный вклад вносят именно организации повышения квалификации. Все ИПК – начиная от РИПК СО и заканчивая областными и городскими – имеют научно-методические, информационно-методические периодические издания; сайты; издательские кабинеты и центры, готовые учебно-методические пособия, дидактические материалы и т.п. Образовательные сайты отдельных ИПК (в том числе СКО) относятся к числу наиболее посещаемых образовательных сайтов республики. В ряде случаев организована обратная связь через Форумы и он-лайн события, что обеспечивает интеракционализм ИКТ-средств.

Через ИПК осуществляют рекламные акции государственные и частные издательства, образовательные центры республики. К специалистам ИПК обращаются педагоги по вопросам рецензирования при издании авторских дидактических и методических пособий. Следовательно, свобода и самостоятельность в определении направлений, форм информального образования педагогов не исключает участия в нём организационной системы ПК посредством участия в формировании разноплановых информационных баз и ресурсов.

Профессиональная деятельность педагога является объектом изучения и анализа на рабочем месте. Для данного исследования представляет внимания деятельность, направленная на повышение методического, технологиче-

ского мастерства, профессиональное самосознание и саморазвитие. Доказано, что образование и развитие являются взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами. Полученные в процессе повышения квалификации знания перерастают в умения, навыки, компетентности только в процессе деятельности. Деятельностный подход к содержанию и формам курсовой подготовки является одним из обязательных условий её эффективности. Тем не менее, разновозрастной и разноуровневый состав групп определяет необходимость выявления индивидуальных потребностей каждого слушателя и создания условий для их реализации в процессе реализации программы курсов. Ниже показаны механизмы реализации принципов М.Ш.Ноулза на примере СК ИПК ППК (табл. 1).

В системе повышения квалификации осуществляется управление деятельностью, направленной на профессиональное развитие в процессе организации и проведения семинаров, конференций, заседаний творческих групп, консультаций, подготовки к изданию и рецензирования методических материалов, курсов.

Теоретические занятия сопровождаются практическими, обязательным компонентом курсовой подготовки педагогов является посещение уроков и учебных занятий в организациях образования соответствующего тематики курсов типа. Практика показала необходимость акцентирования внимания педагогов на этапах, механизмах, содержании профессионального развития, таких проблемах, как самоактуализация, самооценка, определение зон ближайшего и перспективного развития, построение индивидуальных траекторий профессионального развития и разработка индивидуальных программ профессионального развития. С целью решения указанных проблем разрабатывались опросники, направленные на актуализацию ценностно-мотивационных аспектов педагогической деятельности; были реализованы социальные проекты «Условия саморазвития личности».

Оценка профессионального уровня педагога происходит, как правило, исходя из успешности его учащихся. При этом основным средством достижения положительных результатов педагогической деятельности является грамотная организация учебно-воспитательного процесса, прежде всего урока и (или) учебного занятия. Данное обстоятельство обусловило выбор формы зачётной работы слушателей курсов: разработка урока с использованием современных педагогических технологий, в том числе демонстрационных материалов, созданных при помощи ИКТ. При конкретизации задания учитывался тип организации образования, являющейся основным местом работы: учителя средних школ проектировали урок по курсам 10-11 классов; основной – 9 класса; преподаватель профессионального лица – на основе соответствующей программы. Для презентации проекта урока учителя были объединены в группы по 3 человека. В состав каждой группы входил один молодой педагог со стажем работы до 10 лет и 2 более опытных педагога. Во время презентации уроков в малых группах каждой группе было предложено подготовить к публичной защите молодого педагога. В результате подобных взаимодействий молодые специалисты получили практические советы опытных коллег; учителя-стажисты – возможность самореализации в качестве наставников. Затем всей группой были заслушаны презентации проектов уроков молодых учителей и рассмотрены заранее подготовленные электронные презентации, видео-материалы и флипчарты к данным урокам.

В последний день курсов участникам экспериментальной и контрольных групп было предложено:

1. Оценить степень удовлетворённости курсами по трёхбалльной шкале: «низкая», «средняя», «высокая».
2. Назвать количество педагогов-участников курсов, с опытом которых хотелось бы ознакомиться подробнее.
3. Построить «Лестницу профессионального развития».
4. Результаты первого оценочного задания отражены на рисунке 1.

Реализация принципов М.Ш. Ноулза в системе повышения квалификации

№	Принципы	Процедуры	Виды интеракций
1	Обучающему принадлежит ведущая роль в процессе обучения	Диагностика образовательных потребностей слушателей курсов	Тренинги знакомств Анкетирование Собеседования
2	Обучающийся ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению	- Обсуждение основных направлений государственной программы развития образования и т.п. - Разработка программы развития организации образования. - Определение содержания деятельности творческой группы и т.д.	Круглый стол Деловая игра Семинар Заседание творческой группы Консультация
3	Стремится использовать в процессе обучения профессиональный и жизненный опыт	- Самопрезентации - Творческие отчёты - Портфолио - Публикации	Анализ результатов деятельности Рецензирование продуктов деятельности
4	Ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям	- Разработка календарно-тематического планирования на основе новых подходов - Проектирование плана урока с использованием новых технологий - Составление электронных презентаций, флипчартов к учебным занятиям	Презентация и обсуждение продуктов деятельности
5	Процесс обучения определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами	- Традиционные стационарные курсы в ИПК - Выездные курсы, семинары по заявкам районов, организаций образования - Дистанционные курсы, конференции, конкурсы	Согласование времени, места, формы обучения
6	Процесс обучения организовывается в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего	- Лекционно-практические занятия - Семинары - Практикумы - Творческие группы - Тренинги	Все диалоговые формы обучения

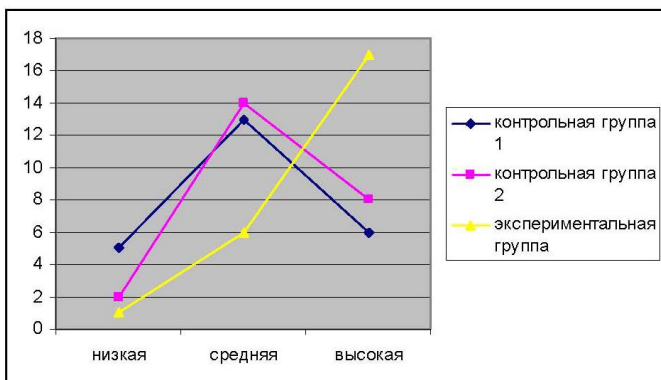


Рис. 1. Оценка степени удовлетворённости курсами повышения квалификации

По второму оценочному заданию: в контрольной группе 1 предложено обобщить опыт 2-х педагогов (8% от общего числа участников курсов); в контрольной группе 2 – 3 педагогов (12% от общего числа участников курсов); в экспериментальной группе – 9 педагогов (37% от общего числа участников курсов). «Лестницы профессионального роста» участников экспериментальной группы оказались гораздо более конкретизированными, чем у участников контрольных групп.

Таким образом, включение специального модуля «Профессиональное развитие педагогов», во время освоения которого организуются взаимодействия педагогов разных возрастных групп в ходе выстраивания индивидуальных траекторий профессионального развития; использование интеракций на разных этапах курсовой подготовки в диагностических, актуализирующих, корректирующих, созидательных, рефлексивно-оценочных целях (выявление при помощи диагностических процедур образовательных потребностей и потребностей в самореализации педагогов; организация интеракций во время выполнения и обсуждения зачётных работ и др.) расширяют возможности самореализации во время курсовой под-

готовки, повышают степень удовлетворённости курсами, помогают увидеть перспективы дальнейшего профессионального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Власенко С.В. Современные аспекты управления профессиональным развитием педагогов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2(9). С. 70-73.
- Григорьева С.Г. Основные механизмы функционирования инновационной культуры педагога начальной школы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №3. - с.90-93.
- Клочкова Г.М. Педагогические условия формирования креативной образовательной среды // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.307-309.
- Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Педагогическая интеракция как способ профессиональной адаптации педагога // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2(9). С.73-76.
- Коростелева Е.Ю. Профессионально - технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.187-190.
- Пудовкина Н.Г. Обеспечение качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.356-358.
- Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.72-77.
- Руденко И.В. Воспитание в профессиональном контексте // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.259-262.
- Богачева О.В. Методологические аспекты интегративной модели поведения субъектов образовательного процесса в условиях современных трансформаций // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.5-8.

© 2012

S. V. Vlasenko, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics
G.I. Chemodanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor.
North Kazakhstan State University named after M.Kozybaye, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: professional education, training, methods and forms of professional development.

Annotation: Deals with the use of various forms and methods of support for professional development of teachers and their use in training.

УДК 378

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ПИЩЕВЫХ ПРОИЗВОДСТВ

© 2012

М.И. Гаврилова, старший преподаватель
*Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств,
Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: подготовка бакалавров; деятельностный подход; компетентностный подход; компетенции; компетентность.

Аннотация: Статья посвящена деятельностно-компетентностному подходу при подготовке бакалавра пищевых производств, который рассматривается как интегративный процесс оценки качества образования.

В подготовке высококвалифицированного, конкурентоспособного бакалавра в сфере пищевых производств заинтересованными сторонами являются государство, общество, студенты и само высшее учебное заведение, которое эту подготовку осуществляет. Необходимо заметить тот факт, что Государство как основной заказчик на подготовку бакалавра определяет свои требования к содержанию и организации подготовки в государственном образовательном стандарте третьего поколения высшего профессионального образования. В силу того, что содержание образования, задаваемое ГОС ВПО, реализуется преподавателями, преломляясь через призму их личностного восприятия, особенностей мышления, в меру их профессиональной компетентности, можно утверждать, что содержание образования, которое осваивает будущий бакалавр, носит субъективный характер.

Содержание профессионального образования, зафиксированное в стандарте и программах учебных дисциплин, учебниках и учебных пособиях, является основанием, поводом для взаимодействия участников образовательного процесса. В своих работах Ю. В. Сенько [1] доказывает, что реальный образовательный процесс становится процессом сопряжения трех культур: объективной профессионально-педагогической, зафиксированной в проекте содержания образования; культуры студента, в том числе его личностного опыта; культуры преподавателя, в том числе его профессионально-личностного опыта.

Каждый участник образовательного процесса проявляется в данной ситуации - субъектность, стремление к взаимодействию с другими субъектами, содействуя тем самым процессу становления коллективного субъекта образовательного процесса, который представляет собой академическое сообщество преподавателей и студентов, объединенных едиными ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной подготовки [2-5].

Существующая система образования в области пищевых производств использует составляющие гарантии качества образования на всех уровнях — от системы оценивания отдельными преподавателями до федеральной системы контроля качества знаний выпускников, бакалавров [6-11]. Вместе с тем нельзя ограничиваться только контролем качества знаний студентов.

Принципиально важно выявлять характер их мотивации, особенности профессионально-личностного развития. Современной высшей школе пищевых производств, необходима, прежде всего, организация процесса профессиональной подготовки в соответствии со своими возможностями (кадровыми, материально-техническими, финансовыми и др.), использования передового опыта, накопленного коллективами факультетов и кафедр, тра-

диции научно-педагогических школ. Учитывая современные тенденции развития системы высшего образования и требования к качеству профессиональной подготовки бакалавра со стороны государственных органов управления, и требования рынка труда, где предстоит работать бакалавру пищевых производств. На данном этапе основная задача субъектов управления образованием заключается в создании условий для свободного выражения профессионально-инженерной позиции каждым преподавателем и студентом, для построения системы требовательных и заинтересованных взаимоотношений в академическом сообществе вуза.

Выбор образовательной парадигмы должен быть сделан сознательно коллективом каждой кафедры и факультета, каждым преподавателем и студентом, осознан на уровне коллективного субъекта образовательного процесса. Личностно ориентированная или личностно отчужденная парадигмы предполагают разные по содержанию и организации образовательные процессы. Личностно ориентированная парадигма предполагает постоянное внимание к личностному развитию студентов, процессу их профессионально-личностного становления, к запросам и потребностям каждого студента, созданию гуманитарной образовательной среды вуза.

В период вузовской подготовки будущий бакалавр пищевых производств, должен обрести опыт субъектности; способность рефлексии генезиса своих инженерных функций, самоуправления своим профессиональным развитием; готовность реализовать принцип непрерывности профессионального самосовершенствования во всех последующих фазах профессионального роста [12, 13].

Всё это требует создания благоприятные условия для применения более эффективных технологий обучения и воспитания будущего бакалавра, прежде всего связанных с широкими возможностями создания целостной ситуации профессионального развития будущего бакалавра пищевых производств, интеграцией многих аспектов профессионального опыта, реальной жизнедеятельности участников образовательного процесса. Образовательная парадигма в значительной степени определяет изменение традиционных целевых установок профессиональной подготовки, что в свою очередь оказывает влияние на изменение критериев качества подготовки бакалавра и механизмов управления этим качеством.

Принципиальность функционирования пищевого производства и современной профессиональной деятельности, требует саморазвития, самоучения, и в связи с этим стратегия современного образования состоит в профессионально-личностном развитии и саморазвитии будущего бакалавра пищевых производств. При деятельностно

- компетентностном подходе опыт деятельности приобретает смысл дидактической единицы, а содержание деятельности постоянно трансформируется, возникает необходимость разработки множества способов оценивания. Это объясняется еще и тем, что в новом подходе ставятся сложные и многомерные цели, выходящие за рамки традиционной парадигмы образования; процесс учения-научения рассматривается как интегративный процесс, требующий разработки новых форм контроля. Качество усвоения фундаментальных дисциплин может быть проверено в ходе устного экзамена.

Проверка уровня усвоения прикладных технологических или социальных знаний возможна на основе специально разработанных тестов. Сегодня необходима, проверка компетентности или некомпетентности студента, проверка наличия или отсутствия у него опыта профессиональной или социальной деятельности. Как уже говорилось ранее, деятельностно-компетентный подход предполагает переход от оценивания преподавателем к соощениванию при участии студентов. Необходимо отметить и то, что очень важно изменение статуса самооценки учебно-профессиональной деятельности студента, превращение ее в постоянно используемое в образовательном процессе действие. В этом случае, система оценивания становится прозрачной и критериальной, а деятельностно-компетентностный подход может служить и эффективным средством активизации самого процесса приобретения профессионально и социально значимых компетенций. Для современного бакалавра всё больше повышаются требования в частности к: мобильности и умению работать в многообразной культурной среде; умению работать с современными коммуникационными технологиями; умению функционировать в мультидисциплинарной команде; способности пользоваться виртуальными средами и инструментами; приверженности к постоянному обучению и повышению квалификации; лидерским и управленческим качествам; профессиональной этике и личной ответственности за последствия инженерных решений.

Особо важное значение имеет для бакалавра высшей школы пищевых производств, это уровень овладения профессиональными компетенциями. Которая в свою очередь характеризует бакалавра как его готовность и стремление к продуктивной профессиональной деятельности с полным осознанием ответственности за её результаты. Где мотивационной основой профессиональной компетенции служит стремление к трудовой деятельности в данной профессиональной сфере, и её совершенствованию, а профессиональная этика выражает ценностно-смысловую основу профессиональной компетенции деятельности бакалавра как приверженность профессиональным ценностям, ответственность за социальные последствия профессиональной деятельности. Одновременно результатом развития компетенций выступают профессионально и личностно значимые качества, представляющие индивидуально-психологическую основу профессиональной компетенции бакалавра [14, 15, 16].

Эти свойства деятельности бакалавра, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) не основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью. В настоящее время от системы высшего образования требуется подготовка бакалавров, которые могут заниматься не только поисками работы и хорошо решать задачи стабильного производства, но и успешно выступать в роли предпринимателя и создателя рабочих мест.

Развитие глобальных компьютерных сетей создало принципиально новую ситуацию в работе с информацией. Компьютерные средства, телекоммуникации, сеть Интернет дают возможность активизировать когнитивную деятельность будущего бакалавра, порождают дополнительную мотивацию учения, предоставляют возможность для дифференциации и индивидуализации обучения.

Существовавшая ранее проблема доступа к информации сменилась сложной проблемой поиска нужных сведений среди громадного океана информации. В связи с этим ставится задача формирования коммуникативных навыков, умение добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать, хранить, оперативно обмениваться ею с помощью современных компьютерных технологий [17-21].

Современное технологическое образование призвано обеспечивать не только высокую профессиональную подготовку, но и способствовать раскрытия личностного потенциала обучающихся, развития их духовно-нравственных и лидерских качеств. Только такие бакалавры способны бескорыстно отстаивать общественные интересы, эффективно управлять социальными процессами и успешно взаимодействовать при решении социальных проблем. Важная роль в формировании профессионалов высокого ранга принадлежит выпускным кафедрам.

Цель выпускной кафедры должна сводиться к такой организации работы педагогического коллектива со студентами, чтобы не прерывать с ними деловых отношений в интересах планомерной учебной, научной и воспитательной работы, повышения их общекультурного и образовательного уровня, соответствующего требованиям высшей квалификации. Всё это возможно при условии сплочения участников образовательного процесса вокруг идеи гуманизма на основе достижений национальных культур во всех областях жизнедеятельности. Практика показывает, что невнимание к формированию высоких нравственных ценностей является основной причиной подготовки кадров, не способных решать усложняющиеся профессиональные, экономические, организационные и социальные задачи. Необходимо создавать благоприятные условия для разработки и совершенствования эффективной системы подготовки кадров нового типа, использующей и создающей наиболее продуктивные образовательные технологии. Такая работа связана с осмыслением современной концепции образования, с формированием соответствующей идеологии, способствующей раскрытию и реализации личностного потенциала участников образовательного процесса. Направленность образовательных технологий должна учитывать естественные, основополагающие интересы каждого человека и общества в целом.

Важнейшим организационным вопросом такой работы является создание работоспособной команды и обстановки, способствующей для творческих поисков и воспитания *потенциальных лидеров* на принципах взаимопомощи. Приоритетным содержанием любой деятельности является получение результатов, согласованных с духовно-нравственными ценностями, ориентирующими человека на принятие решения: каким ему быть (идеал) и как ему таким быть (методы, технологии, средства достижения поставленных целей).

Стимулированию развития и коррекции личности способствует создание благоприятных педагогических условий непосредственно на плановых занятиях для самосовершенствования и систематической мотивации к творчеству, самостоятельности, самообучению и самовоспитанию, выработке полезных и преодолению вредных привычек. Общество созрело для действий по выходу из кризисных ситуаций. Есть передовые идеи, есть уникальные бакалавры с высокой гражданской ответственностью и обостренной совестью, способные реализовать свой потенциал с большой пользой для общества. Нужны лишь благоприятные социальные условия для плодотворной работы, которые могут быть созданы в любом образовательном учреждении при соответствующем отношении к этому управленческих структур всех уровней. В частности, применение исследовательских и поисковых технологий обучения позволит будущему бакалавру осмысленно ставить собственные цели, планировать ход выполнения заданий, выполнять практические задания, оценивать и объяснять полученные результаты. То есть использование этих методов позволяет в значительной мере реализовать

сущностные черты деятельностно-компетентностного подхода, добиться результата, оптимального для каждого студента. Подводя итог, можно отметить, что как содержательная, так и процессуальная составляющие деятельностно-компетентностного подхода нацелены на достижение нового, целостного образовательного результата, который изначально предполагается как вариативно-личностный и отражает итог одновременно усвоения содержания образования и развития личности, овладевшей значимым для нее содержанием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сенько Ю. В. Стили педагогического мышления в вопросах: Учебное пособие – М.: Дрофа, 2009. – 272 с.
2. Ярыгин О.Н. Математические аспекты сравнения компетентностей: субъектность, недизъюнктивность, не-транзитивность // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 2. – с.24-28.
3. Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №2. – с.72-77.
4. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Изучение системной динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №2. – с.206-209.
5. Балашова В.Ф., Рева А.В. Модернизация высшего профессионального образования в условиях современности: основные тенденции и ориентиры // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №4. – с.474-479.
6. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. – 2010. – №2. – с.179-184.
7. Третьякова Е.М. Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №1. – с.309-313.
8. Бабошина Э.С. Реализация внутреннего контроля системы управления государственными образовательными учреждениями // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2011. – №4. – с.7-12.
9. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – №1.1. – с. 78-83.
10. Богданова А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №3. – с.13-16.
11. Денисова О.П. Профессиональная успешность сотрудников вуза и эффективность работы в высшей школе при подготовке к экспертизе качества // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №3. – с.17-21.
12. Ярыгин О.Н. Эмерджентные свойства аналитической деятельности: компетентность // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 3(6). – С.343-346.
13. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 4(18). – С.504-510.
14. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2.
15. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3.
16. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании/ И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки бакалавра, 2004.
17. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №3. – с.298-303.
18. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.
19. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – №1.1 – с. 128-132.
20. Дмитриев Д.А. Современные информационно-аналитические системы в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №3. – с.24-29.
21. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №3. – с.36-42.

SALES ACTIVITY-COMPETENCE APPROACH IN THE PREPARATION OF FOOD PRODUCTION BACHELOR

© 2012

M.I. Gavrilova, senior lecturer

Togliatti branch of Moscow State University Food Production, Togliatti (Russia)

Keywords: bachelor, the activity approach, competence-based approach, competence, competence.

Annotation: The article is devoted to the activity-competence approach in Bachelor of food production, which is seen as an integrative process of evaluating the quality of education.

УДК 37

ПРОБЛЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАЕКТОРИИ ВРАЧА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

© 2012

*М.Г. Голубчикова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)*

Ключевые слова: индивидуальная педагогическая траектория, организационно-методическое сопровождение преподавателя, врач-преподаватель, дополнительное медицинское образование.

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на проблему необходимости организации сопровождения преподавателей в системе дополнительного медицинского образования. Раскрываются подходы к выстраиванию индивидуальной педагогической траектории преподавателя медицинского образовательного учреждения.

Присоединение России к Болонскому процессу, создание согласованного единого общеевропейского пространства высшего образования коснулось и системы последиplomной подготовки специалистов, повлияло на работу учреждений повышения квалификации, являющихся неотъемлемой частью непрерывного образования. Это

относится и к положению названной декларации, связанному с вопросами качества образования, необходимостью развития общих критериев и методологии по обеспечению качественной подготовки и переподготовки кадров, и к требованиям реализации идеи «образование через всю жизнь».

Система дополнительного образования в свете новых задач должна претерпеть не меньшие изменения, чем вузы. Однако на сегодняшний день возникает много организационных и концептуальных вопросов. И, в первую очередь, проблема сводится к неготовности преподавателей изменить стиль взаимодействия с обучающимися. В системе медицинского образования ситуация усугубляется в связи с большей консервативностью преподавательских кадров, обусловленной их профессиональной деятельностью. Врач-преподаватель в первую очередь – врач, его педагогическая траектория возникает и реализуется, как правило, стихийно, повторяя известные образцы. Поэтому актуальной становится проблема сопровождения врача-преподавателя в реализации его педагогической траектории, которая в дополнительном медицинском образовании имеет возможность и необходимость быть индивидуальной.

В последнее время появились различные концепции подготовки медицинских кадров. Эти новации призваны, безусловно, восполнить брешь в их образовании. Однако, как правило, они мало чем отличаются друг от друга, часто современные технологии используются эпизодически, а не в системе. Не составляет исключения и высшая медицинская школа как социальный институт. Большинство ученых, медиков и педагогов отмечают недостаточность проводимой здесь работы. Не хватает средств, кадров, других материальных ресурсов, нет серьезных разработок идеологического и культурологического планов. При этом на современном этапе профессиональная деятельность преподавателей отличается возможностями индивидуализации, вариативности в выборе педагогических средств. На наш взгляд, все большую актуальность приобретает понятие «индивидуальная педагогическая траектория», которая может рассматриваться как средство творческого самовыражения в профессии, что должно способствовать более эффективному использованию человеческих ресурсов на рабочем месте и, следовательно, получению удовлетворения работников от собственной деятельности.

Вопросам развития индивидуальности преподавателей посвящается достаточное количество исследований последнего десятилетия. Однако чаще всего они связаны с процессом подготовки к педагогической деятельности в системе вузовского образования: О.А. Лапина [1], Д.Ю. Ануфриева [2], Г.В. Сорокина [3], Т.А. Макаренко [4] и др.

В последние годы появляются работы, освещающие вопросы индивидуальной самореализации преподавателей непосредственно в педагогической деятельности: М.И. Ситникова [5], А.Ю. Телухин, О.А. Трухина [6] и др. Термин «индивидуальная образовательная траектория» звучит в работах, отражающих конкретные виды деятельности, например, в системе непрерывного повышения квалификации педагога дополнительного образования художественно-эстетического профиля: И.В. Штанько [7]. Однако работ, посвященных сопровождению процессов становления индивидуальности преподавателя непосредственно в профессии остается пока мало.

В интеллектуальных видах профессиональной деятельности, к которым относятся медицинская и педагогическая, очень важно, чтобы сотрудник был специалистом высокого уровня, именно это позволит ощутить ему ситуацию успеха, так необходимую для полноценной реализации в профессии. Преподаватель дополнительного медицинского образования, работающий с взрослой аудиторией профессионалов-медиков, находится в положении удвоенной трудности, так как он по определению обязан быть высококлассным профессионалом, как в медицине, так и в педагогике.

Для врача-преподавателя, являющегося признанным специалистом в своей медицинской профессии, осознание его некомпетентности происходит преимущественно в области педагогического знания, в вопросах использования современных технологий и методов обучения. Это имеет объективную причину, так как для данной деятельности

врачей и провизоров никто целенаправленно не готовит. Поэтому начало освоения педагогической траектории, в отличие от медицинской, у докторов, занимающихся преподавательской деятельностью, идет параллельно с их образовательной траекторией. Это одна из значимых задач организационно-методического сопровождения учебного процесса в учреждениях дополнительного медицинского образования. Актуальность данной проблемы подтверждается все возрастающими требованиями к подготовке и переподготовке медицинских кадров, что отражается в нормативных документах, разрабатываемых в Министерстве здравоохранения и Министерстве образования и науки, как на федеральном, так и на региональном уровне.

Современный образовательный процесс представляет собой совместную работу его субъектов (преподавателя и обучающегося), находящихся в постоянном поиске новых знаний и эффективных образовательных технологий. Поисковый характер деятельности обучающегося формирует у него мотивацию к освоению новой информации, потребность в самообразовании, изучении передового опыта, повышении своего мастерства, стремление к личностному самосовершенствованию. Преподавателю, следовательно, необходимо создавать условия для подготовки учащегося нового типа – учащегося-исследователя. Такое обучение может осуществляться совместно с другими людьми, в большой группе, но все изменения в каждом человеке в процессе обучения глубоко индивидуальны. Поскольку обучение может быть эффективным, только если оно мотивировано для слушателя, тогда сам обучаемый должен быть активным «элементом» процесса обучения, нацеленным на субъективное «открытие» новых для себя знаний и навыков. Обучающиеся, с которыми приходится работать педагогам в дополнительном образовании, очень часто достаточно хорошо подготовлены, обладают высоким уровнем профессиональных и ключевых компетентностей и могут сами осваивать новые знания.

В медицинском образовании разработаны модели активного взаимодействия «преподаватель-слушатель», ориентированные не на получение готовой, а на поиск новой информации. Активное обучение внутренне мотивировано и целенаправленно. Ключевыми словами для него являются «найти, создать, освоить». Реализуются эти принципы через современные образовательные технологии. Чем больше в арсенале педагога вариантов проведения занятий, тем эффективнее его взаимодействие с обучающимися, тем шире вариативность его индивидуальной педагогической траектории.

Инновационные технологии в образовательном учреждении (т.е. технологии, основанные на нововведениях) несмотря на их правовую неопределенность в содержательном плане – это, прежде всего, условие повышения качества образования, а, следовательно, возможность повысить конкурентоспособность конкретного учебного заведения на рынке образовательных услуг. Для учреждения дополнительного профессионального образования это особенно актуально.

Инновационные изменения в системе медицинского образования и, в целом, в медицинской отрасли предъявляют новые требования к преподавателям, которым важно уметь разрабатывать образовательные программы, учебно-методические комплексы с ориентацией на компетентный результат подготовки медицинских кадров, дифференцировать технологии обучения на уровне интернатуры, ординатуры, профессиональной переподготовки, повышения квалификации, владеть активными и интерактивными формами преподавания, уметь организовывать научно-исследовательскую, проектную и иную самостоятельную деятельность обучающихся. Не серьезной проблемой является то, что большинство преподавателей системы медицинского образования не имеют базового педагогического образования, психолого-педагогические знания осваиваются ими эмпирическим способом, по мере вхождения в профессию, а необходимость постоянного обновления медицинской информации, из-за быстрого

ее устаревания, ограничивает возможности самообразования в области профессиональной педагогики и психологии. Приходится констатировать, что в нашей стране проблема подготовки преподавателей для медицинских учебных заведений полностью не решена. Имеется опыт обучения аспирантов и преподавателей, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы», опыт подготовки преподавателей в институтах, на факультетах повышения квалификации. Тем не менее, не решены вопросы определения целей, содержания, технологий подготовки слушателей с учетом компетентностной парадигмы образования. В целом для системы дополнительного профессионального образования характерны отраслевая разрозненность, отсутствие эффективных устойчивых связей между ее организационными структурами, преемственности между различными уровнями, диверсификации образовательных программ с учетом профессиональных потребностей преподавателей. В связи с чем, создание системы сопровождения преподавателей в самом учреждении медицинского профессионального образования является одним из путей решения проблемы повышения их профессионального педагогического уровня. Кроме того, работа с взрослой аудиторией ставит преподавателей дополнительного образования в ситуацию необходимости постоянно искать новые пути совершенствования образовательного процесса, учитывать особенности и познавательные потребности слушателей, опираться на собственный профессиональный опыт и выстраивать индивидуальные траектории педагогической деятельности.

Анализ научных и методических работ по изучаемой проблеме показал, что научные предпосылки для теоретико-методологического осмысления целей, содержания, разработки индивидуальной педагогической траектории преподавателя системы дополнительного медицинского образования, создания организационно-методических основ обеспечения сопровождения данного процесса в учреждении дополнительного профессионального образования с учетом требований современной образовательной ситуации только складываются. Простой перенос разработанных концепций и положений на технологическое обеспечение системы дополнительного образования в здравоохранении невозможен, что отмечается в исследованиях, посвященных вопросам подготовки медицинских кадров в России [8]. Различные аспекты повышения педагогического мастерства преподавателей системы медицинского образования раскрываются в немногочисленных работах, в частности Н.В. Кудрявой с соавторами [9], Н.В. Шестак [8], О.В. Осетровой [10], Т.М. Резер [11], при этом системе дополнительного медицинского образования посвящена только диссертация Н.В. Шестак.

Таким образом, к ряду нерешенных относятся вопросы, касающиеся разработки и реализации индивидуальной педагогической траектории преподавателя системы дополнительного медицинского профессионального образования. Отсутствует научно-обоснованная модель процесса сопровождения преподавателя-медика в повышении его педагогического мастерства. Не исследованы профессионально-психологические различия преподавателей разных кафедр медицинского учреждения (терапевтических, хирургических, неклинических), их образовательные потребности, возникающие на разных этапах профессионального становления, что не позволяет разрабатывать диверсифицированные программы подготовки преподавателей и их индивидуальные педагогические траектории.

Анализ научной литературы, нормативных документов, сравнение выявленных тенденций развития медицинского профессионального образования с результатами

эмпирических исследований, наблюдений и обобщений педагогической практики позволяет констатировать обострившееся противоречие между объективной потребностью общества в высоком уровне подготовки и переподготовки медицинских кадров, осуществляемой преподавателями, способными творчески индивидуализировать учебный процесс со слушателями, опираясь на современные образовательные технологии, и недостаточной разработанностью научных основ сопровождения данных процессов.

Стремление найти пути разрешения данного противоречия помогло обозначить проблему нашего исследования: определение концептуальных и организационно-методических основ процесса сопровождения индивидуальной педагогической траектории преподавателя системы дополнительного профессионального медицинского образования. Решение данной проблемы, на наш взгляд, позволит не только повысить качество медицинского образования и реализовать требования Болонского соглашения, но и повлияет на качество оказания медицинской помощи населению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лапина О.А. Индивидуальность учителя: проблемы становления [Текст] / О.А. Лапина. – Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2004. – 238 с.
2. Ануфриева Д.Ю. Развитие личного опыта педагога в процессе его профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Д.Ю. Ануфриева. – М., 2010. – 40 с.
3. Сорокина Г.В. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Сорокина. – Волгоград, 2004. – 189 с.
4. Макаренко Т.А. Формирование индивидуальной траектории профессионального развития будущих социальных педагогов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Макаренко. – Якутск, 2006. – 21 с.
5. Ситникова М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / М.И. Ситникова. – Белгород, 2008. – 44 с.
6. Телухин А.Ю. Идентичность личности педагога в современном обществе как культурно-историческая проблема [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Ю. Телухин. – Н.Новгород, 2011. – 227 с.
7. Штанько И.В. Индивидуальная образовательная траектория как средство непрерывного повышения квалификации педагога дополнительного образования художественно-эстетического профиля [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Штанько. – М., 2012. – 24 с.
8. Шестак Н.В. Технологическое обеспечение системы дополнительного образования в здравоохранении [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н.В. Шестак. – СПб, 2010. – 46 с.
9. Кудрявая Н.В. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации [Текст] / Н.В. Кудрявая, Е.М. Уколова, А.С. Молчанов и др. – М.: ГОУ ВУНМЦ РФ, 2001. – 304 с.
10. Осетрова О.В. Педагогическая система послевузовской научной подготовки в медицинском университете [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / О.В. Осетрова. – Самара, 2011. – 50 с.
11. Резер Т.М. Теория и технология подготовки медицинских педагогических кадров в среднем профессиональном образовании [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Т.М. Резер. – Екатеринбург, 2007. – 51 с.

COOPERATION AS AN INTERDISCIPLINARY CATEGORY OF THE CONTEMPORARY
HUMANITARIAN KNOWLEDGE

© 2012

M.G. Golubchikova, candidate of pedagogical sciences, professor associate of pedagogical department
East Siberian State Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: individual pedagogical trajectory, organizational and methodological support of the teacher, doctor as a teacher, additional medical education.

Annotation. The article presents the author's view of the problem which needs to provide the supporting of teachers in the system of additional medical education. The approach of building individual educational trajectory of teacher in a medical educational institution are disclosed.

УДК 372.821.1: 37.01 (075.8)

**ВНУТРИПРЕДМЕТНАЯ СВЯЗЬ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ**

©2012

В.Т. Гурбанлы, кандидат педагогических наук, доцент, докторант Института проблем образования
Азербайджанской Республики
Азербайджанский институт учителей, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: внутрипредметная связь, методология обучения, проблемная ситуация, развитие речи и мышление, знания и методы обучения.

Аннотация: В данной статье рассматриваются проблемы налаживания внутрипредметных связей в процессе преподавания родного языка учащимся средних школ. Путем проведения исследования были выявлены возможности дальнейшего углубления этих связей, совершенствования методики изучения лингвистической природы языка.

Интеграция в педагогическом понимании считается стратегией образования. Это означает, что процесс преподавания родного языка строится как на внутрипредметных, так и межпредметных связях; полученные знания выражаются в общем знаменателе, т.е. в связной речи, в виде навыков и умений, когда учащиеся вооружаются более обобщенными знаниями о языке и речи.

Отражение дифференцированных специальных знаний в соответствующих понятиях или же в навыках и умениях есть непосредственная задача обучения. Одним словом, основной целью языкового обучения является выявление теоретической и практической значимости ожидаемых и конечных целей. Мотивация при применении программы (куррикулум) обучения строится таким образом, чтобы получить оптимальные результаты.

Как подчеркивают исследователи, при обучении языку больше надо основываться не на информативности материала, а на его коммуникативных возможностях [5]. Сегодня сформировалось новое направление в образовании, называемое интегративным. В системе образования, применявшееся столетия назад, учитывались как процессы интеграции, так и дифференциации, вместе это считалось важнейшим правилом при обучении языку, сегодня же интеграция понимается значительно шире, предполагая обобщение, перевоплощение, целостность и дополнение.

Известно, что интеграция в организации обучения рассматривается в трудах С.М. Гапеенкова и Г.Ф. Федорец; определены методологические основы интеграции в педагогике: философская концепция о ведущей роли деятельности в развитии ребёнка; положение о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям; психологические теории о взаимосвязи процессов образования и развития [7].

Согласны, что интеграция и дифференциация могут рассматриваться как наиболее общие категории, посредством которых возможно мысленное моделирование образования как саморазвивающейся системы, а образование пульсирует в процессе своего исторического развития: периоды усиленной дифференциации сменяются периодами преимущественной интеграции, в результате чего образовательная система реорганизуется и меняет свою доминантную форму [8]. В целом интеграция предполагает, как известно, формирование целостного и неделимого образа мира в сознании учащихся, создание и систематизацию структурных элементов во всех содержательных компонентах в целях ориентации их на развитие и саморазвитие [9].

Дж. Паркер, американский философ и педагог, считал, что интеграция образования является не целью, а средством. Используя эту стратегию, можно обогащать учебные планы, углублять возможности восприятия учащихся, умения при этом обобщать получаемые идеи [10].

Что в этом смысле необходимо для обучения родному языку?

- отдельные темы, входящие в отдельные разделы языка, должны изучаться в единстве и при этом делаться обобщающие выводы;

- каждый раздел курса должен изучаться не изолированно, а в единстве и связи, причем в конце необходимо делать соответствующие обобщающие выводы;

- обобщающие выводы необходимо делать как в познавательном, так и практическом плане.

Рассмотрим теперь с научно-методической точки зрения указанные аспекты в содержании уроков, построенных на внутрипредметных связях.

Внутрипредметная связь — один из основных принципов обучения родному языку. Конечно, все дидактические принципы предусматривают определенное содержание обучения, т.е. усвоение специфической методики формирования знаний, умений и навыков на основе дифференциации и интеграции доводимых до сведения учащихся знаний. Имеющаяся научная и методическая литература довольно обширная, поэтому в нескольких словах уточним цель написания данной статьи.

Известно, что язык — это целая система, имеющая внутреннюю структурно-семантическую зависимость [4, с. 11-62]. Уделяя внимание только одному из его аспектов, удовлетворившись построением урока только лишь на определенных правилах, можно лишить учащихся возможности приобрести все необходимые умения и навыки. Поэтому главная задача преподавателя состоит в совершенствовании методики использования лингвистической природы языка для успешного его усвоения. Качество такой методики, безусловно, сказывается на результатах обучения.

Известно, что обучение лексике не может состоять только лишь из формирования лексических понятий; сюда, помимо понятий о лексических единицах, относятся также обогащение словарного запаса, привитие синонимически-стилистических умений и навыков, достижение насыщенности речи, получение навыков связной речи, т.е. устного и письменного изложения и сочинения. Связная речь считается вершиной развития речи в обучении родному языку; следовательно, это высшая цель [3, с. 22].

Однако излагается ли в достаточно ясной форме высшая цель в методических работах или же обеспечивается ли эта сторона деятельности учителя?

С целью определения степени использования внутрипредметных связей учителями средних школ Азербайджана нами был проведен опрос. Во время опроса в ответах на вопрос «Какова цель преподавания лексики?» нашли свое отражение такие проблемы, связанной с данной темой, как правильное чтение, письмо, обогащение словарного запаса, составление текста, анализ текста, редактирование и корректирование его, и т. д.

Полученные ответы показали, что в школах недостаточно используется методики интеграции, в том числе связанные с внутрипредметными связями; было выявлено, что используемая методика недостаточно способствует привитию языковых явлений в сознание детей, формированию культуры речи; если речь идет об обогащении словарного запаса, то можно сказать, что используется не дискуссия, а простое расширение словарного состава, лексикографическая работа. Кроме того, было выявлено, что если одной из целей темы является формирование устойчивых понятий, то следует применять такие приемы, как создание мотивации, выдвижение гипотез и сопоставление противоречий, и в целом решать вопрос путем создания и разрешения проблемной ситуации.

Согласны с выводами других исследователей о том, что в целом, изучение каждого специфического раздела и темы требует своего, своеобразного метода [2, с. 43].

В целом следует отметить, что методология обучения учебному материалу, исходя из его роли в речи, т.е. определенная философия обучения все еще достаточно не осознана и не изложена. Как справедливо подчеркивают исследователи, «учителя начальных классов, работающие в городских школах, а также студенты младших курсов не владеют педагогической теорией инновационной деятельности учителя в школе; не владеют знаниями механизма развития образования; не имеют четкого представления о структуре инновационной деятельности учителя; не знают особенности и отличительные черты педагогических инноваций, их современную классификацию» [11, с.54].

Не случайно, что учителя сводят работу по изучению семантики слов к доведению к сведению учащихся информации об омонимах, синонимах, антонимах, многозначности и т.п. [13, 14, 15]. Обычно они не пользуются такими методами, как изменение лексических единиц в речи, выявление их стилистической вариативности, выражение стилистического разнообразия в синонимике, приобретение новых словарных значений в зависимости от части речи, выявление в фонетическом и морфологическом составе особенностей, свойственных азербайджанскому и другим языкам, из которых в азербайджанский язык перешли многие слова, в том числе персидский, арабский и русский языки.

Обучение какой-либо норме языка — это не цель, а средство привития учащимся навыка культурной речи [1, с. 31-36]. А привитие им связной речи на основе норм языка — стратегическая цель, поскольку культурная речь является языком, функционирующим на основе норм литературного языка.

На основе анализа полученных результатов поставленных экспериментов и опроса педагогических коллективов школ можно сделать следующие выводы: если при изучении лексической группы слов не будет показано их выражение различными частями речи, или же во время обучения частям речи не опираться на группы лексических значений, то морфология будет изучена на основе своего морфемного притяжения, а лексика — в составе лексемной сети вне живого языка или речи, т. е. в вакууме. А это нельзя назвать обучением родному языку. Родной язык, как предмет обучения, должен стать субъектом изучения, здесь необходимо выявлять содержание и особенности форм языковых явлений, которые функционируют непосредственно или косвенно в связи и единстве.

Обучение лексическим единицам (словам и выражени-

ям) не при помощи форм (т. е. как красивую речь), а лишь через ознакомление со значениями, не признается на практике. Причин здесь несколько.

1. Прежде всего, по нашим наблюдениям, учителя, объясняя лексические темы, не заставляют учащихся составлять словари об омонимах, синонимах, антонимах, многозначных словах, пословицах и поговорках, мудрых изречениях. Словарный состав развивает речь, следовательно, учащихся следует вовлекать в самостоятельную работу.

Например, учитывая такие многозначные общеупотребительные слова в азербайджанском языке, как *çəkmək* — тянуть, *tutmaq* — держать, *qaşaq* - беглец (побежим), *asaq* — проголодается, *yaz* — весна (пиши), *qaz* — газ (копай), *iç* — пей (нутро), *güc* — сила, *bal* — мед-балл), *xal* — родинка (очко), *al* — красный (купи), *gəlir* — идет (прибыль), *at* — лошадь (выбросить) *üz* — лицо (плыви), *düz* — прямой (расставь), и т. д., при наличии у учащихся интегративно-дидактических словарей, связанных с омонимами, многозначными словами, необходимо использовать их, чтобы обогащать их знания и умения по данному предмету.

Нами были привлечены учащиеся для работы по нахождению многозначных слов типа *çəkmək* — тянуть, *tutmaq* — держать, *aşmaq* — открывать и т. д., и даже по увеличению числа омонимов слов *yaz* — весна (пиши), *qaz* — газ (копай), *gül* — цветок (улыбайся). Таким образом, даже при работе над синонимами и антонимами в их речь были бы включены сотни слов и выражений с новыми значениями.

Если учащиеся будут творчески размышлять над такими устойчивыми сочетаниями, как *dənizmaq* — заговорить, *göz aşmaq* — внести ясность, *əl aşmaq* — протянуть руку, *baş aşmaq* — разобраться, *ağız aşmaq* — попросить помощи, *ayaq aşmaq* — частое посещение, *söhbət aşmaq* — начать разговор, *əl çəkmək* — оставить в покое, *baş çəkmək* — навестить, *kef çəkmək* — наслаждаться, *keşik çəkmək* — караулить, *ah çəkmək* — вздыхать, *şəkil çəkmək* — рисовать, *xətt çəkmək* — провести черту, *asfalt çəkmək* — асфальтировать и т. д., и использовать их в текстах, то повысится уровень развития их речи и мышления.

2. Обучение лексике проводится вне связной речи. Лексический состав отдельных частей речи не становится предметом анализа согласно вышеуказанным компонентам.

3. Группируя слова по соответствующим значениям, не всегда заставляют учащихся размышлять, говорить, писать сочинения о таких понятиях, как Родина, мать, страна, государство, армия, зная, щедрость, преданность, любовь, ненависть, зависть, доброта, героизм, вероломство, трусость, предательство и т.п., т.е. работа здесь не ведется целенаправленно.

Есть ли в школьной практике учителя, которые учитывают лингводидактическую связь и единство? Отметим, что на протяжении 10—15-летнего исследования, проведенного нами, не встречались записи учителей-методистов, которые осознавая цели и задачи преподавания родного языка, говорили бы о методике развития речи при обучении фонетике и лексике.

Отметим также, что недостаточен опыт самостоятельной или творческой работы по обогащению словарного запаса, усовершенствованию навыков устной речи, литературному произношению, анализу текста по нормам орфоэпии и орфографии при обучении морфологии, синонимической работы, превращению выразительных текстов в сочинения, редактированию и корректированию текста в художественно-стилистическом плане при обучении синтаксису, контролю за усовершенствованием навыков орфоэпии у учащихся при устном сочинении, по орфографии и орфоэпии поэтических текстов и т. д.

Считаем, что методические журналы по педагогике должны направлять внимание учителей на вышеуказанные вопросы обучения языку, оптимальной организации преподавания программного материала и его усвоению.

Известно, что на этапе начального образования широко применяются интерактивные методы, при этом можно интенсифицировать процесс обучения и обеспечить активность мышления и речи учащихся.

Однако указанные методы не могут обойтись без наблюдения, сравнения, всестороннего анализа и т.д. Кроме того, поскольку каждый метод и познавательный, и, учебный, то применение его имеет большое значение.

Вместе с тем нельзя строить работу, заменяя один метод другим. «Интерактивные» методисты не могут рассматривать содержание изучаемого материала в новом ракурсе; если бы они могли определить, какие практические особенности языковых единиц не познаются при применении выбранных и идеализированных ими методов, то смогли бы говорить о своих новых достижениях.

К сожалению, методисты, работающие при помощи интерактивных методик, выбираются из кадров, не имеющих представления о методике обучения родному языку, ее законах и принципах, из кадров, не усвоивших философию существующего учения, не имеющих представления о целях и задачах преподавания родного языка, стремящихся вслепую перенять методики Запада. Большинство из них обладают дилетантскими представлениями о существующих возможностях использования внутрипредметных связей при обучении родному языку.

Обычно применяют интерактивные методы при отдалении знаний, поскольку, по их мнению, это самый легкий способ. Умения и навыки же формируются во время практической деятельности, «новые методисты» не умеют правильно определять темы развивающей речи. Хотим привлечь их внимание к нижеприведенным, богатым по дидактическому характеру темам, где можно достаточно полно задействовать внутрипредметные и межпредметные связи:

Например, «Контроль за нарушением стилистических норм устной речи», «Самостоятельная работа учащихся по составлению предложений и текстов с помощью слов глагольного значения», «Распространение предложения как главное средство в развитии речи», «Формирование умения написания сочинения рассудительного характера по раскрытию понятия «Родина», «Краткость — главное требование речи», «Пути и способы усвоения главных требований ясности речи», «Организация самостоятельной работы учащихся с помощью средств выразительности», «Опыт формирования понятий и умений о стиле текста», «Как слова со значением показателя и качества влияют на совершенствование речи учащихся», «Привитие учащимся стилистических особенностей самых популярных текстов», «Что делает слово ценным?», «Размышляя о значениях наименований цветов», «Наши знания о символах», «Мои знания и размышления о слове «Азербайджан» и т.д.

Подобная работа проводится российскими исследователями. Исследователями были созданы педагогические модели по раскрытию этапов, условий и специфики работы над художественным образом: «заложенный в ней интегрированный подход к организации художественной изобразительной деятельности освещает роль различных направлений на разных этапах формирования. Важнейшими направлениями художественной деятельности ребенка являлись следующие: познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентированная, конструктивно преобразовательная, в каждом из которых делался акцент на ведущем психическом процессе» [12, с.106].

Таким образом, комплексный подход к обучению, основанный на интеграции получаемых знаний как по данному предмету, так и всем остальным, позволяет углубить знания учащегося, привить ему необходимые умения и навыки, в том числе и по родному языку. Известно, что наиболее глубокий след в школьном обучении оставляют три предмета — это история, математика и литература, и, следовательно, родной язык. Именно эти предметы являются базовыми в формировании личности каждого учащегося,

будущего специалиста и гражданина. Возможности применения методик по использованию внутрипредметных связей на сегодняшний день достаточно широкие, и этим надо пользоваться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Х.Эфендизаде А. Р. О методах обучения азербайджанскому языку // Журнал преподавания азербайджанского языка и литературы. Баку (АДЕТ), 1978, №1, с. 31—36. (на азерб. яз.).
2. Ахмедов Б.А. Способы развития речи учащихся на уроках родного языка. Баку: Маариф, 1967, с. 43. (на азерб. яз.).
3. Ахмедов Б.А. Законы, принципы и методы обучения азербайджанскому языку. Б., Маариф, 1974, с. 22. (на азерб. яз.).
4. Солнцев Б.М. Язык как системно-структурное образование. М.: Наука, с.11—62.
5. Осипова И.В. Методика развития коммуникативных умений учащихся 5-6 классов на основе реализации внутрипредметных связей при изучении темы «Глагол». Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педагогическ. наук, Брянск, 2004, 23 с.
6. Межпредметные и внутрипредметные связи как средство повышения качества обучения младших школьников. Межвузовский сборник научных трудов. Отв. ред. Т.Г. Рамзаева — Л., 1987.
7. Пузанкова Е. Н., Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, её характеристики // Образование и общество. - 2009. - № 1. - С. 9-13.
8. Три принципа интеграции образования // <http://rspu.edu.ru/university>
9. Омельченко С. В. Понятие интеграции в педагогическом процессе // <http://jurnal.org/articles/2007>
10. Packer, A.C., Brainard, S. The Changing Workplace: Implications of Quality of Work Life for Vocational Education /A.C. Packer, S. Brainard. Columbus (OH): The Ohio State Univ., 1984. - 89 p.
11. С.Г. Григорьева. Содержание подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в современных условиях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011, № 1(4), с.52-56.
12. Канащенкова В.В. Художественное мышление и условия его развития в старшем дошкольном возрасте // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. № 1(4), 2011, с.104-107.
13. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебно-го чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №4. - с.329-330.
14. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.319-321.
15. Мельник Н.М. Интеллектуально-информационная поддержка генерации актуального знания в процессе решения профессиональных задач // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №2. - с.220-224.

INTER LINK AS ONE OF THE BASIC PRINCIPLES OF TEACHING LANGUAGE LEARNERS
©2012

T.V. Gurbanli, Ph.D., associate professor, Ph.D. Institute of Education of Azerbaijan Republic
Azerbaijan Institute of Teachers, Baku (Azerbaijan)

Keywords: inter communications, methodology training, problem situation, the development of speech and thinking, knowledge and teaching methods.

Annotation: This article discusses the problem of establishing INTER ties in teaching their native language to students in secondary schools. Through the study identified opportunities for further deepening of these relations, improvement of methods of studying the linguistic nature of language.

УДК 377.44

**ВНУТРЕННИЙ АУДИТ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ
САМООБУЧАЮЩИМСЯ УНИВЕРСИТЕТОМ**

Л.Н. Давыдова, доктор педагогических наук, профессор, директор Предпринимательского института педагогики и психологии

Е.Э. Штригель, аспирант кафедры профессионального образования и педагогического менеджмента
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: университет, сотрудники, организационное обучение, внутренний аудит, экспертиза, самообучающийся университет, системный подход, управление, конкурентоспособность, знания, постоянное совершенствование, менеджмент, качество.

Аннотация: В статье рассматриваются проблема конкурентоспособности университетов. Самообучающаяся организация всегда будет конкурентно способна. Принцип самообучения организации основывается на создании системы и внедрения системного мышления у членов подобной организации. В данной статье изучается необходимость и процесс проведения внутреннего аудита и его применение в рамках контроля качества образования. Так же рассмотрены проблемы, которые возникают при проведении аудита образовательных процессов.

*Образование - это то,
что остается после того,
когда все забываешь.
(Японская пословица).*

Качество образования — востребованность полученных знаний в конкретных условиях их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни. Качество знаний определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения.

Актуальность исследования. На современном этапе развития общества наиболее остро ощущается социальная востребованность квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда. Официальное вступление России в Болонский процесс требует новых подходов совершенствования качества подготовки специалистов. В решении коллегии Федерального агентства по образованию «О разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях» (2004 г.) заявлено, что ответственность за качество подготовки специалистов, в первую очередь, возлагается на каждый из вузов в отдельности.

Без сомнений, в современных рыночных условиях главным критерием конкурентоспособности любой организации является качество. Современная компания не может стабильно приносить доход, если качество не является краеугольным камнем ее политики.

В современном мире одним из ключевых факторов повышения эффективности деятельности любой бизнес - единицы является отношение к развитию человеческих ресурсов. Человеческий ресурс – это совокупная характеристика сотрудников университета, включающая численность работников, их физические возможности и человеческий потенциал (знания, компетенции, опыт, интеллект, способность к постоянному совершенствованию и развитию, отношение к труду и др.), необходимая для достижения стратегических целей университета.

Возможности повышения качества предоставляемых услуг и деятельности университета, как самообучающейся организации, с использованием внутреннего аудита. Самообучающаяся организация всегда будет конкурентно способна. Принцип самообучения организации основывается на создании системы и внедрения системного мышления у членов подобной организации.

В данной статье изучается необходимость и процесс проведения внутреннего аудита и его применение в рамках контроля качества образования. Так же рассмотрены проблемы, которые возникают при проведении аудита образовательных процессов.

В настоящее время известной формой признания усилий организации по обеспечению качества услуг (продукции) для потребителя является сертификация ее системы менеджмента качества на соответствие международным стандартам ИСО серии 9001 (МС ИСО 9001). [1]

Понятие «качество образования» не имеет однозначного толкования. Для государства качество образования связано с усилением его воздействия на социально-экономический рост за счет профессиональной культуры, профессиональной квалификации специалистов. Для общества качество образования выражается в развитии личности. Для учащегося качество образования – это новые условия развития его личности и профессиональных навыков. Для работодателя критерием качества образования выступает компетентность работника, его способности и умения выполнять требуемые функции. Ресурсы и возможности университета в обеспечении качества ограничены.

Качество - прежде всего философская категория, выражающая существенную определенность объекта или предмета, благодаря которой он является именно этим, а не иным. [2]

Качество образования как главный механизм общественного интеллекта, опережающий развитие качества человека, науки и культуры, является одним из основных составляющих качества человека. Поворот к проблеме качества образования в 90-х годах не случаен: это показатель сдвигов, происходящих в качестве жизни человечества.

Качество в образовании – это не только результаты учебы, но и система, модель, организация и процедуры, которые гарантируют, что студенты получают комплексное личное и общественное развитие, дающее им возможность удовлетворить свои потребности и позволяющие им внести вклад в прогресс и улучшение общества в целом.

Развитие современного университета задается и «измеряется» созданием системы генерации и распространения знаний, конкурентоспособных технологий и инноваций. В этой связи особую значимость приобретает создание в университете «самообучающейся среды», широкое внедрение формы, виды, способы и методы организационно-

го обучения.

Актуальность улучшения качества образовательного процесса в вузе усиливается в связи с интернационализацией высшего образования. Интеграция России в европейское и мировое культурно-образовательное пространство требует соответствия российской системы образования принципам Болонской декларации. Интернационализация высшего образования позволяет оптимально сочетать отечественный и зарубежный опыт управления качеством высшего образования.

Внутривузовская система обеспечения качества подготовки специалистов предполагает систематическое проведение внутреннего аудита, который рассматривается современным учеными как важнейшее звено в управленческом цикле (А.И. Пульбере); систематическая и регулярная процедура сбора данных по важным аспектам образовательного процесса в вузе (В.Г. Горб, Н.А. Селезнева); способ накопления результатов исследований, позволяющий их сопоставлять, анализировать и строить прогноз развития отдельного субъекта образовательного процесса и педагогической системы в целом (Н.Ф. Ефремова, А.Н. Майоров).

В отечественной высшей школе существует практика управления образовательным процессом по конечному результату, т.е. по приобретенным знаниям, навыкам и умениям выпускником вуза, необходимыми для его успешной дальнейшей профессиональной и, отчасти, социальной деятельности. В европейских странах управление системой образования базируется на контроле процессов, к необходимому результату приводит только хорошо управляемый и качественно осуществляемый образовательный процесс.

Без сомнения, в современных рыночных условиях главным критерием конкурентоспособности является качество. Современный университет не может стабильно работать, если качество не является краеугольным камнем ее политики. В настоящее время самой популярной формой признания усилий университета по обеспечению качества услуг для потребителя является сертификация ее системы менеджмента качества на соответствие международным стандартам ИСО серии 9001 (МС ИСО 9001).

На основе требований, содержащихся в этих стандартах, компании разрабатывают собственные системы менеджмента качества и предъявляют их для сертификации в авторитетные независимые органы, проводящие соответствующие проверки. Такие проверки называются внешним аудитом качества. При успешном прохождении такой проверки компания получает сертификат, свидетельствующий о том, что система менеджмента качества соответствует требованиям МС ИСО 9001. [1]

Сегодня в механизмы оценки качества высшего образования постепенно внедряется технология аудита, ориентированная на образовательный процесс, как объект постоянного улучшения.

Однако следует заметить, что аудит качества пока еще не завоевал признание в высшем образовании России, так как в нашей стране к аудиту в большей степени относятся как финансовому и производственному и не рассматривают его как педагогический феномен. В таких условиях разработка методики проведения внутренней оценки и улучшения качества образовательного процесса приобретает особую актуальность.

Современный этап развития российского общества характеризуется развитием рыночных отношений, которые привели к глубоким преобразованиям во всех сферах жизни, в деятельности социальных институтов и организаций.

Не остался в стороне и институт образования, наиболее остро ощущается социальная востребованность квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

Необходимость обеспечения жизнеспособности университета в современных условиях накладывает огромную ответственность на его руководителя. Неизмеримо растет цена каждой допущенной ошибки при принятии решений, порой требуется оперативная корректировка приня-

тых решений. Для всего этого необходима качественная, т.е. своевременная, достоверная и полная информация. Одной из основных задач систем внутреннего контроля (внутреннего аудита) университета, в частности, является обеспечение руководителей структурных подразделений университета качественной информационной базой для принятия управленческих решений, для совершенствования организационного процесса. Качество предоставляемой информации в данном случае определяется ее своевременностью, достоверностью и полнотой.

В процессе управления, как самообучающимся университетом в целом, так и любым структурным подразделением в частности, необходима полная и своевременная оценка, проводимая внутренними аудиторами.

Так как образование является одним из важнейших видов деятельности, способствующий культурному, социальному и экономическому развитию молодежи, любое образовательное учреждение должно быть способно, демонстрировать удовлетворительное качество проводимых им образовательных программ. Кроме того, общество вкладывает в образование средства, поэтому при разработке и реализации образовательных программ важно уделять внимание их соответствию стандартам качества и экономической эффективности.

Самым надежным способом оценить качество любого продукта (услуги) является проверка конечного продукта для вынесения суждения о его соответствии (или несоответствии) требуемым критериям. Такой подход является дорогостоящим, т.к. продукт уже произведен, или услуга оказана, и продукция неудовлетворительного качества должна быть уничтожена или заменена. В случае с оказанием образовательных услуг это невозможно в принципе. Если бы в сфере образования мы бы полагались на «проверку конечного продукта», то прежде чем мы могли бы дать правдивую оценку качества, прошло бы несколько лет.

Большее внимание уделяется контролю качества процессов, так называемое «встроенное качество». «Встроенное качество» - система организационных, технических и логистических мер, направленных на недопущение изготовления некачественной с точки зрения клиента продукции. Встроенное качество опирается не на контроль изготовленной продукции методом пост-фактум, а на предотвращение возникновения дефектов, основанное на цикле PDCA.

При реализации концепции встроенного качества осуществляется последовательный анализ несоответствий, выявление их первопричин, разработка корректирующих мероприятий и контроль результатов. Понимание необходимости встроенного качества зачастую приходит в университет вместе с пониманием того, что количество жалоб от недовольных клиентов растет вместе с ростом числа сотрудников отдела ОТК. Внедрение встроенного качества целесообразно осуществлять в рамках общей деятельности по Кайдзен в организации.

Назначение системы «встроенного качества»: повышение качества продукции за счет вовлечения в процесс контроля качества самого исполнителя операции (оператора); сокращение затрат на качество; повышение ответственности оператора на основе совладения процессом.

Несомненно, концепция «Встроенного качества» при ее планомерном внедрении дает высокие результаты по снижению «дефектов» и росту удовлетворенности клиентов, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

Все вышесказанное предполагает контроль, проводимый самим университетом (внутренняя, самопроверка), а также контроль, проводящийся внешними организациями.

Существуют различные способы контроля образовательных программ, все они включают аудит качества. С помощью аудита при правильном его проведении и анализе действий можно эффективно оценить качество любой операции. А при неправильном проведении аудита могут быть получены обманчивые результаты.

Существуют два международных определения аудита качества. Действующее в настоящее время определение, содержащееся в стандарте ISO 9001:2008:

«Систематический, независимый и документированный процесс получения данных и их объективной оценки с целью определения степени соответствия критериям аудита». Второе определение содержится в недавно замененном стандарте ISO 8402:

«Систематическое и независимое исследование с целью определения соответствия деятельности в области качества и соответствующих результатов запланированным мероприятиям, а также проверка эффективности реализации этих мероприятий и их соответствия поставленным целям».

Второе определение, по моему мнению, является более правильным и учитывает одну из важных сторон аудита, оценку «эффективности» мероприятий в области управления качеством. Это очень часто игнорируется. Часто при проведении аудитов качества уделяют основное внимание существованию и реализации процессов и методик в организации, не рассматривая степень их эффективности при производственной продукции (оказании качественной услуги).

В международных стандартах систем качества сделан акцент на документирование методик и ведение записей. Тем самым в различных организациях образуется большое количество написанного материала, различных регламентов и описание процессов, а на деле ничего не происходит и никаких действий по написанному не происходит. Вследствие этого соответствие требованиям ISO 9001 зачастую является главной причиной проведения аудита, ориентированной на документирование методик, соответствие требованиям, степень их понимания и использования персоналом организации.

Необходимо рассмотреть, что аудит используется для проверки качества процессов и учесть определение аудита качества. Целесообразно уделять особое внимание процессам, т.к. эффективное управление процессами обычно приводит к выпуску качественной продукции (предоставлению качественных услуг), при этом качество конечной продукции не должно игнорироваться. Аудит должен способствовать оценке возможности предоставления качественной услуги в результате исследуемого процесса.

Необходимо определить цель аудита, которая состоит в сборе информации и данных на выборочной основе и последующем вынесении профессионального суждения о результатах деятельности, качестве, оценки всего процесса, из которой производилась выборка.

Цель внутреннего аудита самообучающейся университета состоит в сборе информации и данных на выборочной основе и последующем суждении о результатах деятельности (качества), анализе полученных данных, принятия решений, ведущих к постоянному совершенствованию и распространению опыта полученного в результате всех проведенных действий на весь университет.

Аудит образовательного процесса в качестве метода контроля самообучающегося университета нельзя назвать простым, предписывающим, а использование ограниченного (т.е. как при его применения с целью сертификации производимой продукции) не приносит пользы.

В большинстве университетов, в которых внедрена и функционирует система менеджмента качества (СМК) уделяется особое внимание стадии сбора информации и данных. И внутренние аудиторы большую часть своей деятельности занимаются именно сбором информации. Это необходимо, т.к. информацию и данные необходимо собирать наиболее объективным способом, что является довольно сложной задачей для аудитора.

Конечно, необходимо внутренних аудиторов научить необходимым методикам, однако надо заметить, что одного сбора информации не достаточно. Профессиональный анализ аудитора в процессе оценки собранной информации является критическим при принятии решения об «эффективности» процесса, который проверяется в рамках

аудита.

После определения понятия аудита и постановки его цели необходимо правильно составить план выборочного анализа собранной информации и данных. Возникает вопрос: какой должен быть соответствующий объем выборки. Для проведения аудита несомненно необходимы ресурсы, как материальные, так и человеческие, которые ограничены, поэтому слишком большой объем выборки производить невозможно. Таким образом, при составлении выборки уделяют большее внимание областям, где при проведении прошлого аудита возникли или могут возникнуть отклонения. Несомненно, для проведения аудита необходимо и важно, что аудиторы должны быть экспертами в области, которую изучают. Второе требование состоит в том, что должны быть точно сформулированы показатели, по которым проводится проверка. Проводить аудит необходимо так, чтобы в результате получить не только фактическую информацию, но и в численном виде (измеряемом), чтобы оценить степень соответствия результатов целям в области качества (постоянное улучшение качества). Организация должна применять подходящие методы мониторинга и, где это возможно, измерения процессов системы менеджмента качества. (п.п. 8.2.3 ГОСТ Р ИСО 9001- 2008). [1].

Третье требование – компетентность аудитора. Можно предположить, что компетентность аудитора определить сложно, и можно приобрести многие навыки только проработав в качестве младшего сотрудника группы аудиторов. Существует две признанные на международном уровне программы аккредитации аудиторов. Одна проводится Институтом обеспечения качества Великобритании, где ведется Внутренний реестр сертифицированных аудиторов (ВРСА). Другая программа возглавляется Европейской организацией качества. Главной целью упомянутых программ является аккредитация аудиторов для проведения аудитов 3- стороны в соответствии со стандартами ИСО 9001.

Четвертое требование заключается в том, что процесс аудита должен «добавлять стоимость», способствовать улучшению качества, а в самообучающемся университете еще и способствовать постоянному, непрерывному совершенствованию. Внутренний аудитор должен не просто знать основные процессы организации, в которой работает, но и всю деятельность университета в целом.

Как мы понимаем, аудит с целью улучшения и совершенствования имеет больше преимуществ для самообучающейся организации. При данном подходе даются рекомендации к улучшению, пути реализации, а не просто перечисление недостатков и несоответствий. Внутреннему аудитору в самообучающемся университете необходимо предоставлять свободу в использовании своего профессионального мнения для вынесения рекомендаций на основе проведенного анализа результатов аудита, собранной информации.

Внутренний аудит, несомненно, является одним из инструментов управления качеством образования в самообучающемся университете.

Самообучающийся университет должен как можно быстрее реагировать на все изменения «рынка» в области образования. Университеты, неспособные быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды, неизбежно терпят поражения, одновременно с этим успешные компании воспитывают целое поколение управленцев, быстро перенявших опыт у зарубежных специалистов.

За прошедшие годы российские университеты научились успешно решать различные задачи посредством инструментов и методов науки управления. Однако это далеко не конечная стадия развития, для успешного выхода на мировые рынки требуются новые изменения и учения.

Многие университеты сталкиваются с яростной конкуренцией на рынке. Тем не менее, существуют вузы, которым удается оставаться впереди на протяжении нескольких лет и даже десятилетий. Демонстрируя сочетание ско-

рости, подвижности, реакции и выносливости, они видят и используют все возможности, и к тому времени, когда их соперники реагируют на создавшуюся ситуацию, лидеры уже устремляются к другим возможностям, оставляя конкурентов позади. [3]

В последнее время в зарубежном менеджменте появилось модное понятие «самообучающиеся организации». Наш вуз стал одним из таких организаций. Принцип самообучения университета основывается на создании системы и внедрения системного мышления у всех сотрудников университета. В основе идеи самообучающейся университета лежит подход, что каждая компания или организация в состоянии учиться.

Существует много определений понятия самообучающаяся организация. Наиболее распространенным и более точным является следующее определение: Самообучающаяся организация - это организация, которая создает, приобретает, передает и сохраняет знания. Она способна успешно изменять формы своего поведения, отражающие новые знания или проекты. [4]

Прошли времена, когда было достаточно, чтобы один человек в вузе продолжал осваивать новое или когда кто-то наверху все рассчитывал, а потом все остальные выполняют приказы великого стратега. Все это уходит в прошлое. В будущем станут преуспевать университеты (организации), которые на всех уровнях управления научатся использовать преданность людей делу и их способность учиться. Это и есть идея «самообучающегося университета». Мы понимаем, что единственное конкурентное преимущество университета будущего – это способность сотрудников учиться быстрее, чем их конкуренты, сравнивая ключевые показатели университета с аналогичными показателями своих конкурентов и лидеров в данной области. [5]

Всему этому способствует внутренний аудит как экспертиза, не только контроля, но и обучения на рабочем месте.

Развитие современного университета задается и «измеряется» созданием системы генерации и распространения знаний, конкурентоспособных технологий и инноваций. В этой связи особую значимость приобретает создание в университете «самообучающейся среды», широкое внедрение формы, виды, способы и методы организационного обучения. [6]

Организационное обучение, являющееся частью образовательной системы, представляет собой инструмент, с помощью которого университет способен наиболее результативно реагировать на процессы, происходящие в экономической, социальной и технологической сферах. Реализация программ организационного обучения сотрудников персонала позволяет поддерживать уровень компетенций работников, необходимый для обеспечения конкурентоспособности университета на рынке товаров и услуг, и обучать с опережением, ориентируясь на изменения во внешней среде.

Главная цель организационного обучения в университете – создание в вузе постоянно действующего механизма поддержки инновационной среды и развития человеческого ресурса, становление университета как самообучающейся амбициозной корпорации. Целями создания системы организационного обучения являются обеспечение конкурентоспособности университета; развитие управленческого потенциала руководителей, создание кадрового резерва, формирование современных деловых навыков сотрудников, повышение эффективности работы университета, развитие корпоративной культуры.

В статье была сделана попытка логически проанализировать процесс аудита и определить основные характеристики успешного аудита, который должен проводить опытными аудиторами и действительно «добавлять стоимость» оказываемой услуги в самообучающемся университете. Мы попытались подчеркнуть значимость профес-

сионального образования в повышении конкурентоспособности бизнеса, уделяя особое внимание формированию бережливого мышления у всех субъектов образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальный стандарт Российской Федерации. ГОСТ Р ИСО 9001- 2008.
2. Сахарчук Е.И. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования: учеб. Пособие к спецкурсу. – 2-е изд. – Волгоград: Перемена, 2004. – 136 с.
3. Стивен Спир. Догнать зайца. Как лидеры рынка выигрывают в конкурентной борьбе и как великие компании могут их настичь. – М.: Институт комплексных стратегических исследований, 2010.
4. А.П. Лунев. Управление знаниями в современной организации // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2010. № 4(25), - С. 59-64.
5. 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», Кисловодск, 2012. №2(5). С. 92-98.
6. Давыдова Л.Н. О показателях качества образования. – Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 92-96.
7. Грудзинский А.О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. Монография. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2004.
8. Трещев А.М., Сергеева О.А. Методы и формы организационного обучения сотрудников университета. – Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 295-299.
9. Штригель Е.Э., Борликов Г.М. Внутренний аудит в управлении качеством в самообучающемся университете. – Международное научное издание «современные фундаментальные и прикладные исследования». International scientific periodical «modern fundamental and applied researches», Кисловодск, 2012. №2 (5). С. 58-61
10. Трещев А.М., Молдавская Е.Э. Пути адаптации концепции бережливого производства в самообучающейся организации. Вестник Волгоградского института бизнеса «Бизнес. Образование. Право». №1 (18). Волгоград, 2012. С. 199-202
11. Кайгородов Б.В., Корникова А.И. Роль лидерского потенциала в структуре личностных и профессионально важных качеств студентов – будущих государственных служащих. Международное научное издание «современные фундаментальные и прикладные исследования». International scientific periodical «modern fundamental and applied researches», Кисловодск, 2012. №2(5). С. 64-66.

INTERNAL AUDIT MANAGEMENT SYSTEM SELF-LEARNING UNIVERSITY
L.N. Davydova, doctor of pedagogical sciences, professor, Director of Entrepreneurial Institute
of Pedagogy and Psychology
E.E. Shtrigel, post graduate "Professional education and pedagogical management"
Astrakhan State University, Astrakhan (Russian Federation)

Keywords: University, Staff, organizational instruction, internal audit, examination, self-educated university, system approach, management, competitiveness, knowledge, continuous improvement, quality

Annotation: The article covers university competitiveness problem. Self-educated organization is always competitive. The self-education principle of organization is based on establishing the system and inculcation of system thinking approach to organization's members. The paper is devoted to internal audit exercising process, it's necessity and it's application to control the quality of education. Also the paper dwells on the issues caused during the auditing of educational process.

УДК 378

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ К АККРЕДИТАЦИИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2012

О.П. Денисова, кандидат психологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции Министерства образования и науки РФ, компетенции высших учебных заведений, показатели состояния и функционирования учебных заведений.

Аннотация: Рассматривается компетентностный подход в качестве механизма обеспечения качества подготовки к аккредитации высших учебных заведений. Выделяются основные компетенции государственных служб, контролирующих качество высшего профессионального образования и компетенции учебных заведений.

Преобразование российской системы высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство ставит перед нашей педагогической наукой задачу приведения традиционного российского научного аппарата в соответствие с мировой педагогической теорией и практикой. Традиционная установка российского образования на приобретение знаний уступает место компетентностному подходу, направленному на формирование компетентностей в определенных областях деятельности [1-5 и др.].

Деятельность высших учебных заведений не является исключением. При подготовке компетентного, с сформированными профессиональными компетенциями специалиста, учебное заведение само должно иметь перечень компетенций для подтверждения статуса аккредитованного.

В многочисленных теоретических и научно-методических работах российских исследователей анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетентностей на разных уровнях системы образования и профессиональной деятельности и в различных психологических процессах [6-17 и др.].

Компетентностный подход стал ключевой идеей реформации национальных систем высшего образования с начала 90-х годов прошлого столетия. В настоящее время компетентностный подход в проектировании и оценке качества образовательных программ успешно применяется в странах с англосаксонской системой высшего образования: США, Великобритания, Канада, Австралия, Новая Зеландия, Южная Африка, Гонконг и др. В Европе, понятия «результаты обучения», «компетенция», «компетентностный подход» являются синонимом процесса реформирования систем высшего образования в рамках Болонского процесса. В России вступление в силу нового ФГОС ВПО также ориентирует вузы на использование компетентностного подхода к разработке и реализации нового поколения образовательных программ [18].

Присоединение России к Болонскому процессу актуализировало вопросы реформирования национальной системы высшего образования и привлекло внимание не только вузовской общественности, но и законодателей и представителей промышленности к использованию компетентностного подхода в проектировании содержания образования и оценке его качества [19].

Именно по этой причине при формировании аккредитационной комиссии одним из экспертов должен являться

представитель от работодателей.

Использование компетентностного подхода и результатов его применения в работе вуза при оценке качества образовательного учреждения имеет следующие преимущества:

1. В области проектирования образовательных программ и учебных дисциплин:

- обеспечивает согласованность в рамках модулей (дисциплин) и программ;
- облегчает разработку учебных планов, поскольку делает понятным, где возможно частичное совпадение между дисциплинами (модулями);

- помогает разработчикам курса четко определить цели и задачи курса и прояснить, как соотносятся компоненты программы курса;

- акцентирует внимание на взаимосвязи преподавание - обучение - оценивание и способствовать совершенствованию программы учебной дисциплины и образовательной программы в целом;

- обеспечивает интеграцию учебных планов ВПО с учебными планами СПО, что дает возможность исключения дублирования тем, пройденных ранее;

- способствует развитию и разработке эффективных критериев и методов оценивания;

- обеспечивает создание учебных программ по заказу работодателя;

- обеспечивает положительную экспертизу учебных планов при внешней экспертизе на соответствие ФГОС ВПО.

2. В области обеспечения качества:

- повышает качество предоставляемых услуг;

- повышает прозрачность и облегчает сравнимость стандартов внутри квалификаций и между ними.

3. Для студентов:

- предоставляет точное описание того, чего достигнут студенты при успешном завершении обучения;

- предоставляет подробную информацию, которая помогает студентам при выборе дисциплин (модулей) и программы;

- предоставляет информацию работодателям и высшим учебным заведениям о квалификации выпускников.

4. Для сотрудников:

- предоставляет точное представление своих должностных обязанностей и критерии эффективности их выполнения;

- предоставляет возможность продвижения по карьер-

ной лестнице с учетом сформированных профессиональных компетенций, интегрированных в компетентности в той или иной области профессиональной деятельности;

- предоставляет альтернативу выбора в достижении поставленных задач с использованием стимулирующих ресурсов.

5. Для развития академической мобильности студентов и сотрудников:

- способствует развитию мобильности студентов, облегчая признание квалификаций;
- улучшает прозрачность квалификаций;
- упрощает перезачет кредитов;
- дает возможность развития своих компетенций за рубежом.

тельного процесса;

- ответственность учебного заведения за качество предоставляемых образовательных услуг.

Таким образом, компетентностный подход в образовании предполагает существенный пересмотр целей образовательных программ, их содержания, организацию образовательного процесса, использование образовательных технологий, оценку результатов обучения [19].

Учитывая вышеизложенное, мы хотим рассмотреть компетенции государственных органов, участвующих в экспертизе качества образовательных учреждений и компетенции самих образовательных учреждений [20] (табл. 1, 2, 3).

Таким образом, из приведенной таблицы мы видим, что

Таблица 1

Компетенции Министерства образования и науки РФ, Росаккредагентства и вузов по обеспечению качества образовательных услуг

Министерство образования и науки РФ	Росаккредагентство	ВУЗы
- лицензирование деятельности высших учебных заведений независимо от их организационно-правовых форм и государственных образовательных учреждений соответствующего дополнительного образования, а также их государственная аккредитация;... (Ст. 24, п.3 Закона о ВО); - обеспечивает контроль за реализацией законодательства Российской Федерации в сфере образования и сфере научной деятельности; - осуществляет комплексный анализ и прогнозирование тенденций развития сферы образования; - осуществляет совместно с органами управления образованием субъектов Российской Федерации государственный контроль за качеством образования; - устанавливает порядок лицензирования, аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений; - осуществляет лицензирование и государственную аккредитацию образовательных учреждений в соответствии с законодательством Российской Федерации; - осуществляет контроль за исполнением и обобщает практику применения федерального законодательства в сфере образования, разрабатывает предложения по его совершенствованию и вносит их в установленном порядке в Правительство Российской Федерации; - разрабатывает в пределах своей компетенции нормативную правовую базу, обеспечивающую функционирование и развитие сферы образования, и контролирует соблюдение государственных образовательных стандартов; - осуществляет разработку и контроль за выполнением государственных нормативов материально-технического обеспечения образовательного процесса в государственных образовательных учреждениях; - осуществляет в установленном порядке сбор, обработку, анализ и представление государственной статистической отчетности в сфере образования и сфере научной деятельности.	- рассмотрение представлений и принятие решений о направлении высшему учебному заведению рекламаций на качество образования и (или) несоответствие образования требованиям соответствующего государственного образовательного стандарта и аттестация образовательных учреждений; - организационно-техническое и информационно-аналитическое обеспечение проведения аккредитационной экспертизы соответствия содержания и качества подготовки обучающихся и выпускников образовательных учреждений и научных организаций федеральным государственным образовательным стандартам или федеральным государственным требованиям в целях содействия Рособрнадзору в осуществлении полномочий по государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций; - организационно-техническое, информационно-аналитическое обеспечение проведения аккредитационной экспертизы показателей деятельности образовательных учреждений, необходимых для определения типа и вида, в целях содействия Рособрнадзору в осуществлении полномочий по государственной аккредитации образовательных учреждений; - организационно-техническое сопровождение аттестации экспертов для проведения аккредитационной экспертизы.	- материально-техническое обеспечение и оснащение образовательного процесса, оборудование помещений в соответствии с государственными и местными нормами и требованиями, осуществляемые в пределах собственных финансовых средств; - предоставление учредителю и общественности ежегодного отчета о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств; - разработка и утверждение образовательных программ и учебных планов; - разработка и утверждение рабочих программ учебных курсов и дисциплин; - разработка и утверждение по согласованию с органами местного самоуправления годовых календарных учебных графиков; - установление структуры управления деятельностью образовательного учреждения, штатного расписания, распределение должностных обязанностей; - установление ставок заработной платы и должностных окладов работников образовательного учреждения в пределах собственных финансовых средств и с учетом ограничений, установленных федеральными и местными нормативами; - установление надбавок и доплат к должностным окладам работников образовательного учреждения, порядка и размеров их премирования; - самостоятельное формирование контингента обучающихся, воспитанников в пределах оговоренной лицензией квоты, если иное не предусмотрено типовым положением об образовательном учреждении соответствующего типа и вида и настоящим Законом; - самостоятельное осуществление образовательного процесса в соответствии с уставом образовательного учреждения, лицензией и свидетельством с государственной аккредитации; - осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся образовательного учреждения в соответствии со своим уставом и требованиями настоящего Закона; В Законе о высшем образовании (п.3 статьи 8) дополнительно к этому определяется, что Высшие учебные заведения самостоятельны в формировании своей структуры, за исключением их филиалов.

Концептуальная основа компетентностного подхода состоит в [1]:

- использовании собственного терминологического аппарата (компетенция, результаты обучения);
- обновлении содержания образования;
- новой роли преподавателя; усилении ответственности студентов;
- введении системы зачетных единиц (кредитов ECTS);
- взаимодействии высшего образования со сферой труда;
- студентоцентрированной направленности образова-

в законодательстве РФ в сфере образования, существуют четко сформулированные компетенции как проверяющих и надзорных органов, так и высших учебных заведений.

Применяя компетентностный подход в качестве механизма для обеспечения качества подготовки к аккредитации учреждений высшего профессионального образования, необходимо вести непрерывную подготовку сотрудников вуза дифференцировано, учитывая компетенции самого учреждения.

Анализ должностных инструкций в высшем учебном заведении показал, что подготовку специалистов одновре-

Таблица 2

Права Министерства образования и науки РФ, Росаккредагентства и вузов по обеспечению качества образовательных услуг

Министерство образования и науки РФ	Росаккредагентство	ВУЗы
1) запрашивать и получать в установленном порядке от федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, учреждений и организаций (независимо от их организационно-правовой формы и ведомственной принадлежности) сведения, материалы и документы, необходимые для осуществления возложенных на Министерство задач и функций; 2) инспектировать в пределах своей компетенции на территории Российской Федерации любые образовательные учреждения и любой орган управления образованием, а также предоставлять это право другим государственным органам управления образованием; (п.6 Положения о Минобрнауки)		1) организация образовательного процесса в образовательном учреждении регламентируется учебным планом; 2) в процессе образовательной деятельности образовательное учреждение самостоятельно в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации обучающихся. (Ст. 15, п. 1 Закона об образовании) однако для обеспечения качества подготовки; 3) освоение образовательных программ ... профессионального образования завершается обязательной итоговой аттестацией выпускников; 4) научно-методическое обеспечение итоговых аттестаций и объективный контроль качества подготовки выпускников по завершении каждого уровня образования обеспечиваются государственной аттестационной службой, независимой от органов управления образованием, в соответствии с государственными образовательными стандартами

менно нужно вести в трех направлениях [21]:

- Подготовка административно-управленческого состава;
- Подготовка профессорско-преподавательского состава;
- Подготовка учебно-вспомогательного персонала.

При реализации данных направлений следует использовать многоуровневую систему подготовки.

ложительно сработавшей мотивации на следующую ступень: с учебно-вспомогательного персонала, при условии наличия высшего профессионального образования и при успешной сдаче вступительных экзаменов в аспирантуру перейти в категории профессорско-преподавательского состава или административно-управленческого персонала (например: ассистент или инженер отдела); с профессорско-преподавательского состава в категорию административно-управленческого состава.

Таблица 3

Ответственность Министерства образования и науки РФ, Росаккредагентства и вузов по обеспечению качества образовательных услуг

Министерство образования и науки РФ	Росаккредагентство	ВУЗы
		1) невыполнение функций, отнесенных к его компетенции; 2) реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса; качество образования своих выпускников; 3) жизнь и здоровье обучающихся, воспитанников и работников образовательного учреждения во время образовательного процесса; 4) нарушение прав и свобод обучающихся, воспитанников и работников образовательного учреждения.

Переход от первой ступени к последующей гарантирует готовность специалиста профессионально решать поставленные задачи данного уровня. Предложенная система имеет несомненное преимущество: специалист не может перейти на следующую ступень, не освоив предыдущую. Это дает возможность качественно подойти к процессу профессиональной готовности специалистов к экспертизе качества в вузе.

Реализация многоуровневой системы подготовки специалистов вуза к экспертизе качества включает в себя три компонента:

- Когнитивный – знания нормативной документации и умение применять теоретические знания в практике своей деятельности по направлению специалиста, согласно его должностным обязанностям;
- Личностный – оперативность принятия решений, аккуратность в ведении документации, ответственность, целеустремленность специалиста;
- Мотивационно-ценностный – мотивационная направленность личности на получение знаний, умений и навыков в зависимости от занимаемой должности, вознаграждение за kompetentное выполнение своих должностных обязанностей, продвижение по службе [22-28 и др.].

Многоуровневая система дает возможность не только подготовить специалиста в теоретическом плане, но и закрепить полученные знания на практике. Программой предусмотрено после каждого прохождения уровня аттестация, включающая ситуации, предполагающие применение полученных теоретических и практических навыков. Система также позволяет перейти в случае по-

литивно-управленческого состава (например: заведующий кафедрой или декан факультета). При переходе из одной категории в другую специалист обязан пройти все ступени подготовки того направления в котором он находился на тот момент [29-33].

Предложенная нами многоуровневая система подготовки специалистов должна быть постоянной в вузе. Это связано с тем, что периодически вносятся изменения в нормативную документацию вуза, меняются требования к оформлению и (или) ведению документации, а так же не маловажным является тот момент, что кадровый состав вуза постоянно меняется, дополняется. У вновь пришедшего человека должна быть возможность пройти обучение, независимо от того, когда он поступил на работу.

Для сотрудников, успешно прошедших подготовку по всем уровням предусмотрен элективный ежегодный курс, на котором доводятся до их сведения все изменения и новшества при реализации программ высшего профессионального образования, о процедуре лицензирования, аттестации и аккредитации.

Критерием определения уровней развития готовности к профессиональной деятельности специалистов вуза является степень сформированности когнитивного, личностного и мотивационно-ценностного компонентов и особенности их взаимодействия. Выделено 5 уровней развития готовности к профессиональной деятельности специалистов вуза.

На развитие готовности к профессиональной деятельности специалистов вуза к экспертизе качества влияет совокупность личностных и деятельностных условий.

Важнейшее условие развития готовности к профессиональной деятельности – уровень развития потребностно-мотивационного компонента, который является интегрирующим для определения уровня и характера развития готовности. К личностным условиям, определяющим уровень развития готовности к профессиональной деятельности, относятся уровень социального интеллекта, эмоционально-ценностное отношение к себе и согласованность ценностных ориентаций по средствам и целям. К деятельностным условиям, определяющим динамику и направление развития готовности к профессиональной деятельности, относятся процесс обучения и закрепление материала на конкретном практическом материале, применяемом в работе.

Оценкой эффективности разработанной нами программы являются результаты лицензирования и аккредитации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В. И. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Экспериментальная учебная авторская программа обучения разработчиков образовательных стандартов нового поколения / Серия «Экспериментальные образовательные-профессиональные программы подготовки руководителей и научно-педагогических работников высших и других учебных заведений, участвующих в инновационных работах по проблемам качества образования». - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Президиум Координационного совета УМО и НМС высшей школы, 2007. - 157 с.
2. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №2. - с.212-220.
3. Молонов Г.Ц. Философское обоснование модернизации российского образования // Вестник Бурятского государственного университета. - 2012. - №1.1. - с. 21-24.
4. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 4(18). - С.504-510.
5. Базарова Т.С. Перспективы развития системы профессионального образования в современных условиях // Вестник Бурятского государственного университета. - 2012. - №1.2. - с. 117-120.
6. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Изучение системной динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.
7. Коростелева Л.А. Проблемы использования экономических и правовых знаний в подготовке экспертов-экономистов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. №1(17). С. 80-87.
8. Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.72-77.
9. Искосков М.О. Развитие персонала в условиях реализации инновационного проекта // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.
10. Денисова О.П. профессиональная успешность сотрудников вуза и эффективность работы в высшей школе при подготовке к экспертизе качества // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.17-21.
11. Ярыгин А.Н., Ярыгин О.Н. Относительное ранжирование интеллектуальных компетентностей с помощью интерактивных парных сравнений // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 2. - С.413-417.
12. Калмыков С.В., Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.236-239.
13. Третьякова Е.М. Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.309-313.
14. Пудовкина Н.Г. Обеспечение качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.356-358.
15. Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. - 2012. - №1.1. - с. 102-105.
16. Горина Л.Н. Модель системы оценки сформированности компетентности специалиста по проведению мониторинга безопасности образовательного процесса // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184.
17. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.298-303.
18. Криушова, А. А. Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенций [Текст] / А. И. Чучалин, О. В. Боев, А. А. Криушова // Высшее образование в России. 2006. - № 8. - С. 9-18.
19. Криушова, А.А. Подготовка преподавателей вузов к проектированию инженерных образовательных программ с учетом международных критериев аккредитации [Текст]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А. А. Криушова ; Национальный исследовательский Томский политехнический университет [ТПУ]. - М., 2010. - 24 с.
20. Об информационном сопровождении системы мониторинга качества образования в общеобразовательных учреждениях / Буркова О.Г., Карасев А.В., Куклин В.Ж., Мотова Г.Н., Наводнов В. Г. И Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Тез. докл. — М., 1996. — с. 135- 137.
21. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184/
22. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Ментальные модели: основа и препятствие для аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с. 64-68.
23. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.
24. Дмитриев Д.А. Технологии развития управленческого персонала в системе управления образованием // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.233-235.
25. Ярыгин А.Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.59-64.
26. Денисова О.П. Формирование коммуникативных и организаторских способностей руководителя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.
27. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.36-42.
28. Ярыгин О.Н. Математические аспекты сравнения компетентностей: субъектность, недизъюнктивность, нетранзитивность // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 2(16). - с.24-28.
29. Денисова О.П. Основные цели и задачи аккредитации образовательного учреждения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №1. - с.118-121.
30. Богданова А.В. экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.13-16.

31. Бабошина Э.С. Реализация внутреннего контроля системы управления государственными образовательными учреждениями // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.7-12.

32. Денисова О.П. Психологическая и профессиональная готовность специалистов к аттестации вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011 - №3. - с.105-110.

33. Богачёва О.В. Методологические аспекты интегративной модели поведения субъектов образовательного процесса в условиях современных трансформаций // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.5-8.

Работа выполнена в рамках госзадания по теме №461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием».

COMPETENCE APPROACH AS A MECHANISM TO ENSURE QUALITY PREPARATION FOR ACCREDITATION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

© 2012

O.P. Denisova, the candidate of psychological sciences, associate professor
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: competence-based approach, the competence of the Ministry of Education and Science, the competence of the institutions of higher education, and indicators of the functioning of the educational institutions.

Annotation: Competence-based approach is considered as a mechanism to ensure the quality of preparation for accreditation of higher education institutions. Highlights the main responsibility of public services, the quality control of higher education and competence of educational institutions.

УДК 37.037; 378.147

О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

©2012

P.V. Džabbarov, доктор философии по психологии, старший научный сотрудник экспериментальной лаборатории кафедры психологии

Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: принципы формирования, мотивы, самореализация, образование, учащиеся, методы и средства.

Аннотация: В статье анализируются методы и средства формирования самореализации учащихся в учебном процессе. Подчеркивается, что правильно организованный учебный процесс играет важную роль в самореализации учащихся, имеет немаловажное значение и для профессионального самоопределения, создавая тем самым благоприятную ситуацию для самовыражения учащихся.

Известно, что учебный процесс играет важную роль в самореализации учащихся. Особое значение в профессиональном самоопределении и самореализации имеет благоприятная ситуация, созданная в учебном процессе и формирующая основу для самовыражения учащихся. Каковы же пути и средства позитивной и адекватной самореализации учащихся в учебном процессе? Можно ли создать в образовательном процессе такую ситуацию, которая преобразовала бы самореализацию субъектов обучения непосредственно в элемент мотивации? Возможно ли в целом выявить систему факторов, определяющих позитивное формирование самореализации в образовательном процессе? Какие именно факторы определяют позитивную направленность самореализации? Для того, чтобы ответить на эти вопросы, прежде всего следует обратить внимание на следующие моменты.

Новая парадигма, возникшая в результате синтеза традиционного и современного образования, содержит в себе принципы всестороннего развития личности, но все же неполно отражает направления самореализации личности. Это связано с тем, что и в системе образования, и в учебной деятельности самореализация учащихся не ставится в качестве проблемы.

Большинство исследователей однозначно подтверждают мнение о том, что самореализация – это процесс выявления, осознания и претворения в жизнь индивидом своих потенциальных возможностей [1]. Однако, наряду с этим, в процессе обучения не уделяется достаточно внимания самореализации учащихся. Причиной является отсутствие данной цели как таковой. Несформированность мотивов самореализации в обучении снижает веру учащихся в себя и в свои возможности.

Успехи, достигнутые в обучении, определяют направления развития личности учащегося, и педагоги не видят необходимости внедрения посторонних элементов для их самореализации.

Опросы, проведенные нами в вузах, показывают, что

большинство студентов получают образование по мотивам, неясным даже им самим. При этом необходимый мотив – мотив самореализации – можно сказать, отсутствует или же недостаточно ими осознан. Одной из главных причин этого является отсутствие создания у субъекта образования мотива самореализации или же неспособность определения им направлений развития своих возможностей (на что я способен, ради чего я учусь и т.д.).

Согласно мнению А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса и других исследователей, самореализация личности в процессе образования должна рассматриваться в рамках таких принципов, как обучение – основа общечеловеческих ценностей; обучение – процесс становления самореализации личности; развитие индивида как личности происходит на основании единства сознания и чувств; обучение реализуется и существует на основе личной инициативы человека; характер обучения для каждого человека имеет свою индивидуальную специфику; человек наиболее эффективно приобретает знания не под формальным влиянием руководства, а в окружении атмосферы заботы и сотрудничества [10].

Любая система образования, если она не учитывает потребности и интересы учащегося, а также закономерности окружающих его социокультурных условий, да еще при отсутствии гуманного подхода к обучению, неспособна подготовить человека к выполнению им какой-либо социальной или профессиональной функции.

Следует отметить, что в традиционном образовании брались два основных элемента поставленной цели: социум и ребенок, потребности и их развитие. Между ними нет каких-либо заметных противоречий, однако их абсолютизирование в педагогической теории определило появление «свободного» и «авторитарного» воспитательного метода, и в целях обучения функций педагога как приоритетной задачи, привело к «псевдосамоутверждению» субъектов образования. Это означало, что учащийся чаще всего фактически придерживался той мотивации, на которую

обращалось внимание, а не той, которая соответствовала его возможностям. Наряду с проблемами при выборе профессии, данная ситуация преграждала путь социальным заказам общества. Такое отношение к образованию стало причиной появления престижных и непрестижных профессий [4].

Современное общество, в отличие от традиционного, строится на основе прямой зависимости от социального заказа. Независимо от сферы и отрасли производства личность должна самоутвердиться только в той области, которая наиболее соответствует ее возможностям. Данный процесс не является самопроизвольным. Если в учебной деятельности не будет обращено достаточно внимания подчинению интересов учащихся непосредственно мотиву самореализации, то нам еще долгое время придется наблюдать болезненные результаты такого процесса.

Следует также учесть, что педагогическая деятельность является таким видом деятельности, в которой цели и результаты обучения неразрывно связаны с рациональной организацией деятельности педагога. Ущемление индивидуальных особенностей в процессе психической активности приводит к неудовлетворению потребностей и появлению неосознанного чувства неудовлетворенности, а также создает преграды для запланированного формирования самореализации педагогов и учащихся.

В отличие от этого, гуманистически направленная дидактическая система включает в себя новые цели образования. За счет усвоения педагогами и учащимися системы общечеловеческих ценностей она создает основу для внедрения элементов саморазвития и самоопределения личности в структуру процесса самореализации, успешного обучения субъектов учебного процесса и обеспечения соответствия их личных потребностей требованиям обучения, перехода на личностные формы и методы обучения, применения демократичных методов педагогического общения. Подобную работу называют продуктивной педагогикой, «опыт продуктивной учебной деятельности – это совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых в ходе учебно-познавательной деятельности учащегося, направленной на личностное образовательное «приращение» ученика, на создание личностно значимого образовательного продукта. Опыт продуктивной учебной деятельности необходимо рассматривать как опыт самообучения» [19, с.223].

С педагогической точки зрения, по мнению Б.С.Гершунского, самореализация субъекта обучения может рассматриваться в данном случае только как цель образования. При этом самореализация возможна при условии, если человек: осознанно и глубоко верит в эту жизненную цель, верит в свое индивидуально неповторимое предназначение, видит в нем высший смысл жизни и надежду на продолжение собственного «Я», в зависимости от результатов своих помыслов и дел на протяжении всей жизни; осознает свои способности, интересы, жизненные предпочтения и мотивы поведения и руководствуется ими в различных жизненных ситуациях; ощущает себя частью природы, человеческого сообщества, способен к дружественному взаимодействию с другими людьми, независимо от их индивидуальных или коллективных мировоззренческих, ментальных особенностей; обладает знаниями, умениями, навыками и творческими способностями, позволяющими ему наиболее полно реализовать себя в профессиональной деятельности и разнообразных общественных отношениях; способен к целенаправленным и эффективным волевым усилиям, необходимым для полноценной самореализации на всех этапах жизненного пути [2, с. 6].

Естественно, мысли автора относительно условий самореализации очень интересны. Однако возникает вопрос: насколько реально создание таких идеальных условий в образовании? С другой стороны, на основании проанализированных нами мнений можно сделать вывод: если индивид не обладает какими-либо творческими способностями, то это значит, что он не сможет реализовать

себя. Или же, данный процесс не может быть реализован при отсутствии необходимых для этого волевых усилий. Следует отметить, что все это, в любом случае, заключает в себе врожденные качества индивида. А как же социальная среда? Какова роль при этом условий образования?

Если обратить внимание на педагогический аспект самореализации личности в учебной деятельности и ее структуре, то становится ясно, что для решения проблем самореализации должны быть спроектированы методы и средства, стимулирующие самосознание, целенаправленность, перспективы индивидуальной жизнедеятельности. В таком случае проблема самореализации по своему содержанию выступает как проблема с практической направленностью. Отсюда же такая абстрактная идея традиционного образования, как всестороннее развитие личности, в практической деятельности превращается в недостижимый утопический идеал.

Считаем необходимым обратить внимание еще на один интересный вопрос. Самореализация в учебе может происходить как на сознательном уровне, так и спонтанно. Спонтанная самореализация имеет место тогда, когда индивид, не осознавая свои возможности, реализует себя, пользуясь случайными ситуациями. Однако не всегда бывают такие ситуации. Достижение самореализации в образовании возможно благодаря осознанию индивидом своих неповторимых особенностей и созданию системы, основанной на управлении ими.

Одним из залогов успешного претворения самореализации является также учет педагогом в процессе организации обучения субъективного опыта учащегося, приход к необходимому консенсусу с учащимся, увеличение рефлексивных процедур и свободная коммуникация, создание возможностей для общения. Особенно следует отметить, что применение в учебном процессе принципа «хочу-умею-надо» устраняет противоречия в диалоге между педагогом и учащимся и создает в деятельности основу для поиска средств самореализации [3].

Наряду с этим мы считаем, что создание в учебной среде условий для самореализации возможно, прежде всего, при выборе субъектом вариантов личного и профессионального самоопределения.

Направление развития и самореализация субъекта образования как личности, индивидуальности и как активно-го субъекта деятельности могут быть построены только на основе соответствующей совместной деятельности преподавателей и учащихся. Изменение ролей в педагогической деятельности также создает условия для реализации данного направления. Э.С.Давыдова указывает, что изменение ролей является одним из необходимых условий для самореализации субъектов образования в этом процессе [там же].

Известно, что преподаватель не только учит, воспитывает, но также активизирует и стимулирует учащегося к реальной жизни, побуждает его к самостоятельным действиям. Наряду с этим, одно лишь создание условий для самореализации учащихся не способно охватить все аспекты самореализации личности учащегося. Для этого также необходима адекватная реализация и самого педагога. Если учебный процесс будет построен только на диалоге и учете качеств личности преподавателя, то это однозначно приведет к односторонней самореализации.

Не заставляя учащихся мыслить, не приучая их искать ответы на философские вопросы, очень трудно выявить их «потенциальные» потенциалы. Относительно данной проблемы Б.С.Братусь, А.В.Брушлинский и другие считают, что главное внимание следует уделять субъективации личности. В другом подходе (А.В.Петровский, В.А.Петровский, В.Е.Кологов) за основу принята идейно-адаптационная деятельность личности. Здесь анализируются такие ценности и способности, которые считаются средствами, способствующими продуктивности процесса самореализации учащегося [2]. При учете этих причин можно создать благоприятную среду для самореализации, которая даже при неравенстве способностей и потенциальных возмож-

ностей способствует индивидуальному выбору каждым учащимся собственного направления самоутверждения.

Одним из факторов, стимулирующих мотивы самореализации личности, является организация педагогической деятельности, а также отношений преподаватель-учащийся-родитель. С педагогической точки зрения невозможно представить самореализацию вне сферы взаимовлияния учебного и воспитательного процессов. При определении учебных методов надо стараться учитывать именно такое содержание и такую форму, чтобы достичь их претворения в жизнь без отрыва от методов самореализации [13-18].

Большое значение в развитии самореализации играют включаемые в структуру этого процесса вербальные взаимовлияния и типы коммуникации. Вербальное взаимовлияние между учащимися и преподавателями, ясное понимание диалога наряду с повышением эффективности учебной деятельности способствуют также их самореализации [12].

Известно, насколько велика роль меры доверительности во взаимоотношениях преподаватель-учащийся. Эта мера имеет, в свою очередь, два полюса. С одной стороны, преподаватель должен верить в возможности и способности каждого учащегося, а также создавать благоприятную психологическую среду для их выявления. С другой же стороны, учащиеся должны доверять в преподавателя. Когда учащийся верит преподавателю, то уже принимает его как воспитателя, считается с его авторитетным мнением [11].

Одним из аспектов, обращающих на себя внимание при актуализации учащимся своих желаний, является правильная, продуктивная организация педагогической деятельности, а также выбор методов обучения соответственно конкретным условиям и системе образования. Самореализация субъектов образования возможна на фоне перечисленных причин, а также благодаря созданию психопедагогической модели, необходимой для правильного построения процесса педагогической деятельности [6].

Модель самореализации учащегося может содержать в себе следующие составляющие: мотив, цель, принятие решения, обработка информации, оперативный образ, проверка результатов и коррекция действий [8].

Развитие у учащихся готовности к самореализации должно прививаться с детства. Выражается это, прежде всего, в подходе к детям как к личности, в позитивной оценке их действий и поступков, в воспитании у них чувства самостоятельности. Такие факторы формируют благоприятную среду для оценивания детьми духовных ценностей и проявления свойственной им уникальности, воспитывают умение подходить к личности как к развивающейся системе, найти свое место в жизни, и, в конечном счете, реализовать свой духовный и личный потенциал [9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Понятие «самоактуализация» и «самореализация» в

психологии // <http://hpsy.ru/public/x2728.htm>

2. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2003. № 10.

3. Кудинов С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности // Журнал «Психологические проблемы самореализации личности», 2007, №2, с.3-19

4. Воспитание детей // <http://bibl.tikva.ru/base/>

5. Давыдова Е.С. Проблема перехода на личностно-ориентированную подготовку специалистов // Повышение квалификации и переподготовка кадров как фактор развития общеобразовательной школы: Материалы Всерос. НПК, 18-19 декабря 1996 г. Кемерово: 1996, с. 250-252.

6. Жизненный путь личности / Под ред. Л.В.Сохань. Киев: Наукова Думка, 1987, 280 с.

7. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2005, 352 с.

8. Галажинский Г.В. Системная детерминация самореализации личности. Автореф. дис. д. псих.н. Барнаул: БГПУ, 2002, 43 с.

9. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднение в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005, 220 с.

10. К проблеме оценки потенциала самореализации личности в процессе обучения // <http://hpsy.ru/public/x4167.htm>

11. Федотов А. Связь «Учитель и ученик» как система познания // <http://www.icr.su/rus/>

12. Межличностная коммуникация // <http://kachkine.narod.ru/>

13. Ахметжанова Г.В. Сущность и структура педагогической личности // Вектор науки ТГУ. - 2009. - 4. - с.77-82.

14. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.319-321.

15. Богданова А.В. Состав и условия формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов педагогических специальностей // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №4. - с.305-308.

16. Коростелева Е.Ю. Профессионально - технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.187-190.

17. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 4(18). - С.504-510.

18. Богачёва О.В. Методологические аспекты интегративной модели поведения субъектов образовательного процесса в условиях современных трансформаций // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.5-8.

19. Пластинина Ю.Л. Роль учителя в формировании опыта продуктивной учебной деятельности у школьников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология, 2001, № 4(7), с.222-225

ON PRINCIPLES OF FORMATION OF MOTIVES SELF IN THE PROCESS OF LEARNING

© 2012

R.V. Jabbarov, Ph.D. in psychology, senior fellow at the experimental laboratory of psychology at
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: principles of formation, motivation, self-realization, education, and students, methods and tools.

Annotation: The article analyzes the methods and means of building self-learners in the learning process. It is emphasized that a well-organized learning process plays an important role in the fulfillment of students is of great importance for the professional self, thus creating a favorable situation for self-learners.

УДК – 378.1

НЕПРЕРЫВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ПРОБЛЕМА ОБНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

*А.Г. Джаганян, ассистент кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)*

Ключевые слова: учитель, непрерывное образование, непрерывное педагогическое образование, качество, качество педагогического образования.

Аннотация: В основе данной статьи лежит идея о том, что учитель, не прошедший целостную многоэтапную и многопрофильную социализацию в области своей профессии, не может быть подготовлен к ее «исполнению» на уровне современной образовательной парадигмы. Выделены острые противоречия, касающиеся проблемы подготовки специалиста качественно нового уровня. Указаны основные критерии эффективной подготовки, учет которых приведет к высоким показателям его готовности к реализации профессиональной деятельности.

Одной из ведущих тенденций развития современной образовательной ситуации, осуществляющейся на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономической сферах жизни нашего общества, выступает усиление внимания к проблеме подготовки педагогических кадров качественно нового уровня. В соответствии с этим современный учитель нам видится как яркая, творческая личность, освоившая новейшие достижения комплекса смежных наук о человеке, закономерностях его развития, творческого роста, владеющего новыми педагогическими технологиями, искусством конструктивного общения.

Ориентация на данную тенденцию требует развития концептуальной системы взглядов на профессиональную подготовку учителя, выявление ее критериев и психолого-педагогических условий профессиональной социализации и саморазвития специалиста.

Среди критериев качественной подготовки следует указать:

- самостоятельность и активное поведение в учебной деятельности, психологическая готовность к реализации педагогического труда, профессиональная направленность и самообразование (затрагивающие личность самого студента);

- ясное представление о конечном продукте деятельности, разработка и применение форм и методов обучения, быстро включающих студентов в профессиональную педагогическую деятельность, реализация личностного подхода, использование современных педагогических технологий (затрагивающие личность преподавателей, работающих в высших учебных заведениях);

- материально-техническое оснащение (внешние условия) и другие.

Учет этих критериев приведет к более эффективной подготовке учителей, показателями которой станут:

- адаптация к изменяющимся условиям профессиональной деятельности в течение всей карьеры;

- социальная адаптация;

- стремление к развитию своего личностного и творческого потенциала;

- непрерывное обновление своих знаний;

- освоенные фундаментальные модели решения профессиональных задач;

- приобретенные навыки использования исследовательских методов в разработке проектов решения профессиональных задач и т.д.

Сущность современной профессиональной деятельности учителя требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого является приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, саморазвития, самообучения над унифицированным усвоением знаний. Важнейшим условием и ведущим фактором, определяющим успешность этих процессов, выступает непрерывное образование личности – идея, принятая в мире в качестве ключевой во всех реформах образования. В полной мере она относится к образованию учителя, так как, с одной стороны соответствует

потребностям и закономерностям развития современного общества, когда непрерывное образование становится фактором общественной и трудовой жизни, обретает статус особого механизма общественного и культурного развития регионов, с другой – адекватна специфике педагогической деятельности, роли, месту личности учителя в педагогическом процессе, которые предполагают непрерывное обогащение его профессиональных возможностей и личностных качеств в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма.

Общие закономерности профессиональной подготовки и формирования личности учителя, теоретические основы концепции непрерывного образования нашли отражение в ряде исследований [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Система непрерывного педагогического образования призвана обеспечить такой тип личностного и профессионального развития учителя, который непостижим традиционной системой профессиональной педагогической подготовки, так как она изначально ориентированна на определенную явным образом «знаниевую» функцию образования. Учитель, не прошедший целостную многоэтапную и многопрофильную социализацию в области своей профессии, не может быть подготовлен к ее «исполнению» на уровне современной образовательной парадигмы. Непрерывное педагогическое образование обеспечивает полноценную самореализацию в определенном личностном и профессиональном образе жизнедеятельности. Для педагога это особенно важно, так как природа педагогической деятельности такова, что требует «всего» человека, и разностороннее развитие учителя и есть в настоящем смысле его полноценная профессиональная подготовка. Понятие непрерывности педагогического образования понимается нами как целостная система, состоящая из отдельных взаимосвязанных элементов.

Системообразующим фактором идеи непрерывного педагогического образования выступает идея формирования направленности личности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое совершенствование, преобразование себя для решения задач усложняющейся творческой педагогической деятельности.

Все более острыми сегодня становятся противоречия:

- между новыми требованиями к качеству подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием, способных работать в постоянно меняющихся условиях и сложившейся в практике традиционной моделью управления высшей школой;

- между целями непрерывного образования, которое обеспечивает потребность личности в обучении в течение всей жизни и сложившейся системой высшего педагогического образования;

- между потребностями личности в самореализации, развитии творческого потенциала, а также педагогического мастерства и реальными условиями и средствами высшей школы, не в полной мере удовлетворяющими становлению компетентного и адаптированного к социуму будущего специалиста;

- между конкретными потребностями социума в профессионалах и новыми теоретическими подходами к опре-

делению качества образования;

- между возможностями профессорско-преподавательского и студенческого коллективов и сложившейся системой стимулирования их деятельности: преподавательской, научной и учебной, так как она не в полной мере обеспечивает качество образования выпускников;

- между реальными результатами образовательного учреждения и должными качественными результатами как показателями оптимального и эффективного функционирования системы управления.

Отмеченные противоречия и важность их разрешения обусловили актуальность исследования по теме «Непрерывная профессиональная подготовка специалистов как проблема обновления педагогического образования».

К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский [7; 8; 9; 10] и другие великие педагоги, обращаясь к теме учительства, показывали влияние

индивидуализированным по времени, темпам и направленности, предоставляющим каждому человеку право и возможность реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни.

Общечеловеческая и философская значимость идеи непрерывного образования велика, так как смысл ее заключается в том, чтобы каждый человек мог постоянно развиваться, совершенствоваться, в том числе и творчески, что в свою очередь обеспечит процветание всего общества.

Повышение требований к качеству педагогического образования становится главной проблемой и условием развития системы непрерывного педагогического образования, а также выступает стимулом обновления содержания педагогического образования, основанного на принципах фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, преемственности и его практической направленности, структуру которой можно раскрыть через подсистемы-уровни (табл. 1):

Таблица 1

Развитие системы непрерывного педагогического образования

Профессиональное образование			Дополнительное образование	
Уровни				
1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень	5 уровень
Начальное проф-ное	Среднее проф-ное	Высшее проф-ное	Послевузовское проф-ное	Повышение квалификации
проф. училище; учебно-курсовой комбинат; проф. лицей	колледж; техникум	специалитет (диплом специалиста); бакалавриат (степень бакалавра); магистратура (степень магистра)	аспирантура (степень кандидата наук); докторантура (степень доктора наук)	курсы повышения квалификации; институт повышения квалификации

учителей на нравственность подрастающего поколения. Ведь именно они приобщают детей к труду, прививают привычку доводить дело до конца и учат учиться. Ценен и велик труд учителя тем, что он формирует природу самого человека.

Очень точно указывают на неоспоримость ответственности роли учителя слова И.П. Подласого: «Человек, вставший за учительский стол, ответственен за все, что знает и умеет. Именно ответственностью за судьбу каждого ученика, подрастающего поколения, общества и государства характеризуется учительская должность. Какими будут результаты труда педагогов сегодня – таким будет наше общество завтра. Трудно представить себе другую деятельность, от которой так много зависит в судьбе каждого человека и всего народа» [11; с. 230].

Все это обуславливает предъявление социумом больших требований к нравственным качествам педагога, его поведению и поступкам, характеру общения с детьми, способности находить правильные решения в самых сложных педагогических ситуациях, то есть к их владению педагогическим мастерством.

Исходя из общей концепции советской педагогики, мы считаем, что наиболее эффективными условиями подготовки учителей к профессиональной деятельности являются:

- доведение до сознания студентов ответственности, лежащей на плечах учителя;
- приобщение с первых дней в высшем учебном заведении к практической деятельности в школе;
- сочетание рассматривания и изучения педагогической теории с наблюдением педагогического процесса в действии;
- организация самостоятельной работы студентов и активизация их общественной жизни;
- ориентация на непрерывное образование.

Непрерывное образование для каждого человека должно стать процессом формирования и удовлетворения его познавательных процессов, потребностей, развития задатков и способностей путем различных методов и форм, а также с помощью самообразования и самовоспитания.

Под непрерывным образованием понимается образование, которое является всеохватывающим по полноте,

Каждая ступень системы непрерывного профессионального образования выполняет цели, которые можно свести в одну: подготовка высококвалифицированного и компетентного специалиста, готового повышать уровень своего образования на протяжении всей своей жизни.

Подводя итоги выше сказанному, мы приходим к выводу, что непрерывное профессиональное образование открывает большие возможности, как перед самим человеком, так и перед всем образовательным пространством:

- позволяет преодолеть нехватку кадров с высоким уровнем профессионализма для сферы образования;
- значительно повышает качество подготовки педагогов нового поколения;
- создает условия для динамичного реагирования на потребности страны и рынка труда;
- обеспечивает возможность непрерывного повышения квалификации и переподготовки образовательных кадров.

Перечисленные приоритеты поднимают страны на более высокий уровень конкурентоспособности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. – Ростов-на-Дону, 2003. – 288 с.
2. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. – Л., 1985. – 232 с.
3. Лебедев О.Т., Даркевич Г.Е. Проблемы теории подготовки специалистов в высшей школе. – Воронеж, 1984. – 211 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 274 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 200 с.
6. Течиева В.З. Развитие профессиональной педагогической компетенции в условиях непрерывной педагогической подготовки. Учебное пособие. – Владикавказ, 2008. – 132 с.
7. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Соч. Т.5. – М., 1960. – 468 с.
8. Полянский С.Н. Хрестоматия по педагогике / Под ред. Д.Ф. Тарасова. – М., 1967. – 716 с.
9. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа:

Обобщение опыта учеб.-воспит. работы в сельской средней школе. 2-е изд. – М., 1979. – 393 с.

10. Ушинский К.Д. Три элемента школы. Т.2. – М., 1948. – 498 с.

11. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец.: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – М., 2005. – 574 с.

THE INTEGRAL PROFESSIONAL PRIMARY TEACHER'S AS THE PROBLEM OF RENOVATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

© 2012

A.G. Dzhanganyan, assistant professor of general and social pedagogy location
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: teacher, integral education, integral pedagogical education, quality, the quality of pedagogical education.

Annotation: The article is based on the idea that if a teacher does not pass through integral multilevel and multiprofiled socialization in the field of his profession, he will not be able «to perform» it according to the modern education needs. Acute contradictions concerning the problems of training of high-quality specialist were detached. The main criteria of effective primary school teacher's training, which lead to the high index of his readiness to the realization of his professional activity were pointed out.

УДК 378.1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

© 2012

С.А. Докшанин, педагог-психолог МБОУ ДОД ДДТ им. А. Бредова, аспирант
НОУ ВПО «Международный институт бизнес-образования», Мурманск (Россия)

Ключевые слова: компетентностный подход; компетентность; компетенция; образовательный процесс.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с компетентностным подходом, причинами обращения современной педагогики к понятиям «компетенция» и «компетентность», а так же различными подходами к определению содержания данных понятий.

*«Мы изменили свой мир столь радикально,
что должны теперь изменить себя,
чтобы существовать в этом новом мире»*
Норберт Винер

Введение

Известно, что основная задача современной концепции модернизации высшего образования в России состоит в удовлетворении потребности общества и государства в высоком качестве подготовки будущих специалистов. Однако компетентностная ориентация образовательного процесса, призванная решить данную задачу, в свою очередь ставит целый ряд новых вопросов: соотношение понятий компетентности и компетенций, их содержание, состав общих и профессиональных компетенций, способы оценки и развития компетенций и т.д. Кроме этого следует учитывать, что понятия компетентности и компетенций являются междисциплинарными и широко используются в самых различных сферах научной деятельности: педагогике, философии, медицине, юриспруденции, естествознании и т.д., что создает множество черт, присущих этим понятиям лишь в определенных предметных рамках.

Причиной нашего обращения к зарубежному опыту стало двойственное отношение к пониманию и применению компетентностного подхода сложившееся в отечественной науке. Многие исследователи отмечают «нечеткость» понятий и недостаточно проработанную терминологическую базу. По их мнению, внедрение компетентностного подхода окажет негативное влияние на качество образовательного процесса: «Понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объем понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой» [1]. В тоже время существует иная точка зрения, рассматривающая компетентностный подход как эффективный ресурс модернизации отечественного образования [2].

Еще одной проблемой, проявляющейся при работе с иноязычной литературой, является то, что в английском языке понятия «компетентность» и «компетенция» обозначаются одним термином - «competence». То есть, когда используется этот термин, в зависимости от контекста, автор может подразумевать:

- компетентность как личностную или поведенческую

характеристику (США);

- компетентность как необходимый функциональный минимум для осуществления какой-либо профессиональной деятельности (США);

- компетенцию как функциональную характеристику (США и Великобритания);

- компетентность как совокупность соответствующих компетенций (Великобритания).

На наш взгляд, эффективное решение обозначенных выше задач, в условиях нарастающих процессов глобализации социально-экономической и культурно-политической жизни мирового сообщества, возможно только при условии учета и анализа имеющегося опыта реализации компетентностного подхода в других образовательных пространствах. Несмотря на то, что внедрение компетентностного подхода в нашей стране вошло в активную фазу, в отечественной психолого-педагогической литературе до сих пор отсутствует полный анализ причин возникновения и развития компетентностно-ориентированного обучения за рубежом. В данной статье мы предпримем попытку рассмотреть особенности возникновения и развития компетентностно-ориентированного обучения в США и проанализировать различные подходы к определению понятия «компетенция» в контексте обучения и развития в зарубежных образовательных системах.

Возникновение и развитие компетентностного подхода в США

Компетентностный подход, в виде обучения основанного на компетенциях, начал свое развитие в Америке в конце 60 – начале 70-ых годов. Известный американский лингвист Ноам Хомский (*Noam Chomsky*) в своей работе «Аспекты теории синтаксиса» (*Aspects of the Theory of Syntax*) одним из первых использовал термин «компетенция» применительно к описанию результатов образовательного процесса [3].

Так, по мнению Н. Хомского, необходимо различать языковую компетенцию и непосредственно само выполнение речевых актов (*Sprachperformanz*). При этом под языковой компетенцией он понимал способность овладеть правилами языка и возникающую на основе этого возможность образовывать бесконечное множество высказываний – предложений, а *Sprachperformanz* это, напротив, само образование и высказывание таких предложений, то есть результат проявления компетенции. Таким образом,

согласно Н. Хомскому, компетенция - это то, на основе чего индивид способен осуществлять соответствующий вид деятельности, характеристика накопленного в процессе обучения опыта и врожденных свойств личности [3, с. 10].

Еще одним исследователем, внесшим значительный вклад в становление понятия компетенции, стал американский психолог Роджер Уайт (Roger White). В конце 1959 года он опубликовал свою статью «Пересмотр понятия мотивации: концепция компетенции» (Motivation reconsidered: The concept of competence) [12], в которой указывал на взаимосвязь между компетенцией и мотивационной сферой человека. Одной из основных причин, по которой Р. Уайт вводит в обращение термин «компетенция», становится необходимость описания тех особенностей индивидуальности, которые бы отвечали за эффективное, «отличное» выполнение работы и высокую мотивацию в профессиональной деятельности.

Центральной темой его работы стала сила, детерминирующая стремление человека к компетенции, так называемая «мотивация эффективности» (*effectance motivation*), которая, по мнению Р. Уайта, побуждает человека достигать эффективности, компетентности, мастерства. При этом сама компетенция рассматривается как эффективное взаимодействие человека с окружающей его средой. Выделение и описание личностного, мотивационного компонента во многом способствовало последующему становлению компетентностно-ориентированного обучения.

Дальнейшее развитие компетентностного подхода в США в соответствии с американскими традициями происходит в русле поведенческого подхода. В начале 70-ых Дэвид МакКлелланд (David McClelland) начинает разработку тестов, направленных на прогнозирование эффективности в области профессиональной деятельности, противопоставляя их популярным на тот момент тестам способностей и коэффициента интеллектуального развития. Изданную им в 1973 году работу «Тестирование компетенций, а не интеллекта» («Testing for Competence Rather Than Intelligence») многие исследователи расценивают как начало компетентностного направления в психологии. В своей статье Д. МакКлелланд доказывает, что традиционные академические тесты способностей, равно как и школьные достижения, не могут прогнозировать эффективность выполнения работы. В связи с этим он, при помощи методов критериальных выборок, определения оперантных мыслей и поведения, причинно связанных с успешным результатом, определяет факторы, прогнозирующие высокий уровень исполнения работы, которые и называет компетенциями. Они включают в себя навыки и свойства личности, лежащие вне когнитивных способностей, например: самооценку, саморегуляцию, коммуникативные навыки. То есть, согласно Д. МакКлелланду, компетенция – это определенная личностная характеристика, устойчивая часть личности, имеющая причинное отношение к эффективному исполнению работы.

В область исследований Д. МакКлелланда также попали такие вопросы, как разработка компетентностных моделей, уточнение понятий компетенции и компетентности, нахождение стандартных процедур оценки компетенции и т.д. [9]

Сложно переоценить вклад Д. МакКлелланда в становление и развитие компетентностно-ориентированного обучения (СВЕ - competence-based education). Благодаря его разработкам компетентностные тесты постепенно становятся альтернативой традиционным тестам когнитивного интеллекта и показывают себя мощным инструментом прогнозирования эффективности работы. Таким образом, можно говорить о том, что компетентностный подход в США начался с наблюдения за успешными людьми, с целью выявления и описания факторов, отвечающих за эффективность.

В 1993 году Л. Спенсер (L. Spencer) и С. Спенсер (S. Spencer) опубликовали работу, в которой продемон-

стрировали возможности методологии оценки компетенций Д. МакКлелланда при создании модели компетенций. Разработанная ими комплексная модель включает: мотивы, личностные черты, я-концепцию, ценности, содержание знаний, когнитивные и поведенческие навыки [10].

Одной из особенностей развития компетентностного подхода в США является то, что наряду с общими компетенциями свое развитие получили так называемые «ядерные» компетенции. Дж. Хамел (G. Hamel) и С. К. Прахалад (C. K. Prahalad) дают следующее определение «ядерным» компетенциям: «Это коллективное знание организации, особенно то, как скоординировать различные производственные навыки, умения и разнообразные технологические потоки» [7]. Выделение этих компетенций обусловлено особенностями развития и реализации компетентностного подхода именно в США и распространения за их пределами практически не получило.

В середине 90-х компетенции прочно заняли свое место в системе образования и менеджмента США, получив особенно широкое распространение в сферах отбора и обучения персонала. В этот период их структура расширилась за счет включения в нее знаний и навыков наряду с традиционными поведенческими и социально-личностными характеристиками Д. МакКлелланда. Даже в рамках преобладающего поведенческого подхода большинство концепций компетенций в настоящее время включают: знания и навыки, поведенческие особенности, привычки, способности и личностные качества [6].

Наиболее актуальными на данный момент областями исследований являются: моделирование компетенций (определение новых ключевых факторов успеха) и их оценка (разработка соответствующего диагностического инструментария). При этом внимание американских исследователей в первую очередь сконцентрировано на функциональных компетенциях, то есть тех компетенциях, которые непосредственно связаны с осуществлением конкретной профессиональной деятельности [4]. Из этих компетенций состоит большинство современных компетентностных моделей, хотя основой для многих из них выступают поведенческие компетенции. Таким образом, поведенческий подход к концепции компетенций сохраняет популярность в США, но концепция функциональных компетенций завоевывает все большую популярность.

Актуальные проблемы и перспективы развития

Анализируя современные работы зарубежных исследователей в целом, можно констатировать, что до сих пор существует неопределенность относительно понятия «компетенция». С момента широкого распространения в конце 70-ых годов компетенции определялись как «основные характеристики личности, которые связаны с эффективной или отлично выполняемой работой». Однако на сегодняшний день все больше исследователей указывают на излишнюю претенциозность и обобщенность такого определения.

Так, американские исследователи Дж. Бун (J. Boon) и М. Ван дер Клик (M. Van der Klink) отмечают «нечеткий» характер компетенции, подчеркивают необходимость сформулировать ясное и однозначное определение, позволяющее объединить требования производственной сферы и образования [4]. Авторы отмечают давно назревшую необходимость разработки некой общей теории, способной объединить различные подходы, в которых используется этот термин.

Их европейский коллега Франклин Хартли (Franklin Hartley) предлагает следующий способ решения проблемы соотношения функциональных, получивших наибольшее распространение в странах Евросоюза, и поведенческих компетенций, которые до сих пор сохраняют популярность в США. Он выдвинул идею двухкомпонентной структуры компетенции, которая включала бы в себя видимую часть, состоящую из знаний и навыков, и скрытую, которая состоит из черт личности и мотивов.

Грэхэм Елкин (Graham Elkin), размышляя о соотношении понятий «компетентность» и «компетенция», предло-

жил рассматривать компетентность как минимально допустимый уровень выполнения должностных обязанностей, а компетенции как значительно более высокий уровень развития профессиональных качеств [5].

Совместные попытки американских и европейских исследователей выработать общую терминологию так и не увенчались успехом. Дж. Боак (G. Boak) доказывает, что понятие «компетенция» («competency»), используемое в США, дополняет понятие «компетентность» («competence»), используемое в образовательной системе Великобритании. Ж. Бургон (J. Burgoyne) настаивает на принципиальных отличиях между «быть компетентным», т.е. соответствовать требованиям должности, от «наличия компетенции» как обладания определенными качествами для того, что бы эффективно выполнять работу. Чарльз Вудрафф (Charles Woodruffe) предлагает рассматривать компетенции как индивидуальные особенности, которые обеспечивают эффективность работы. Компетентность же, согласно Ч. Вудраффу, это область работы, которую человек способен выполнять. Эту позицию поддерживает и Вильям Тэйт (William Tate), выступающий против распространения в нашей стране определения компетентности, как совокупности соответствующих компетенций [13].

Ф. Е. Вейнерт (F. E. Weinert), пытаясь определить и описать структуру компетентности, предложил список из девяти кластеров: общие и специальные когнитивные способности, модель функциональных компетенций, объективную и субъективную я-концепцию, мотивацию, компетенцию действия, ключевые компетенции и мета-компетенции [11].

Еще в начале 80-ых И. Мэнгхам (I. Mangham) одним из первых указал на некорректность позиционирования компетенций исключительно как критериев эффективности профессиональной деятельности. Он поставил вопрос о конкретизации этого понятия, указав на их высокий потенциал в разработке моделей личности и прогнозировании эффективности деятельности и обучения. Анализируя развитие этих идей, Б. Мэнсфилд (B. Mansfield) выделяет основные области использования компетенций в настоящее время: разработка должностных стандартов (профессионально-технические стандарты, описывающие должностные требования и т.д.), анализ уровня профессионального развития (компетенции, имеющиеся в наличии в данный момент) и профориентация на основе личностных черт и характеристик (описывающие, какие профессиональные сферы подходят для конкретного человека) [8].

Заключение

Результаты внедрения компетентностного подхода в отечественную образовательную систему напрямую зависят от того, будет ли он базироваться на последовательной и непротиворечивой типологии компетенций. В этой статье мы предприняли попытку показать, с одной стороны, необходимость, а с другой, - всю сложность разработки многомерной и ясной модели компетенций в условиях глобализации образовательных систем.

Несмотря на то, что проблемы, которые призван решить компетентностный подход, в общем, схожи, реализация компетентностно-ориентированного обучения в каждой стране имеет свои особенности. Традиционный американ-

ский подход демонстрирует важность индивидуальных особенностей и использования поведенческих компетенций для оценки эффективности работы. Европейский подход, в свою очередь, акцентирует внимание на функциональных компетенциях и профессиональных стандартах.

Российское образование, таким образом, находится на стадии самоопределения. Интеграционные процессы, запущенные с подписанием болонского протокола, стимулируют копировать европейскую систему компетентностно-ориентированного обучения. Однако в этом случае существует опасность превращения компетентностного подхода из ресурса модернизации в инструмент интеграции. На наш взгляд, внедрение компетентностного подхода в современные образовательные реалии возможно только при учете культурно-образовательного контекста. Достижение нового качества российского образования возможно только при условии разработки многомерной концепции компетенций, в полной мере сохраняющей все достижения советской и российской педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. М.: Электронный журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 12.05.2012)
2. Запавалина О. В. К вопросу о компетентности и компетенции в российской педагогике (в контексте медиаобразования) // Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность / отв. ред. О.А.Лапина, Л.А.Иванова. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2008. С. 105–111.
3. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / под ред. В.А. Звегинцева. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1972. 131 с.
4. Boon J., and van der Klink M. Competencies: the triumph of a fuzzy concept // Academy of Human Resource Development Annual Conference (Honolulu, 27 February – 3 March 2002). Vol. 1. P. 327 – 334.
5. Elkin G. Competency-based human resource development // Industrial and Commercial Training. 1990. Vol. 4. № 22. P. 20–25.
6. Gangani N. T., Mc Lean G. N., Braden R. A. Competency-based human resource development strategy // Academy of Human Resource Development Annual Conference (Austin, 4 – 7 March 2002). Vol. 2. P. 1111–1118.
7. Hamel G., Prahalad C. K. Competing for the Future. Cambridge.: Harvard Business School Press, 1994. 247 p.
8. Mansfield B. Competence in transition // Journal of European Industrial Training. 2004. №28. P. 296 – 309.
9. McClelland D. A Guide to Job Competency Assessment. Boston.: Mc Ber, 1974. 381 p.
10. Spencer L., Spencer S. (1993) Competence at Work: A Model for Superior Performance. New York.: Wiley. 1993. – 301 p.
11. Weinert F. E. (2001) Concept of competence: a conceptual clarification. Seattle.: Hogrefe & Huber, 2001. P. 45–65.
12. White R. Motivation reconsidered: the concept of competence // Psychological Review. 1959. №66. P. 279–333.
13. Winterton J., Delamare-Le Deist F., Stringfellow E. Prototype Typology of Knowledge, Skills and Competences. Thessaloniki.: CEDEFOP, 2005 – 419 p.

ACTUAL PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCE-BASED EDUCATION

© 2012

S.A. Dokshanin, aspirant of International institute of a business education
International institute of a business education, Murmansk (Russia)

Keywords: competence approach, competence, competency, educational process.

Annotation: The article considers problems connected with the competence approach; the reasons of the contemporary pedagogy's conversion to the notions of "competences"/"competency" and different substantial interpretations of these notions.

И.П. Дудина, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Информатика и вычислительная техника»

А.Н. Ярыгин, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
«Информатика и вычислительная техника»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: компетенция, модель компетентности, образовательное пространство, ИТ-специалист, прикладная информатика.

Аннотация: Понимание ожиданий от системы профессионального образования и предъявляемых ей требований позволяет авторам рассмотреть процесс моделирования образовательной модели ИТ-профессионалов в современных условиях.

Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, информационная технология - это комплекс взаимосвязанных, научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительную технику и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы.

В настоящее время информационно-коммуникативные технологии не только меняют формы и методы учебной работы, но и существенным образом трансформируют и обогащают образовательные парадигмы.

Внедрение новых информационных технологий свидетельствует, что быстрые темпы развития новых информационных технологий приводят к тому, что общество не успевает к ним приспособиться, а иногда и отвергает непривычные методы и технологии, поэтому необходимо соблюдать преемственность в переходе от традиционных методов к новым.

Ориентированный на практический результат и овладение способностями и навыками, необходимыми для эффективного выполнения профессиональных функций и должностных обязанностей, компетентностный подход к оценке качества и развития образования предполагает разработку соответствующих механизмов реализации. «Единицей» измерения результатов образовательной программы и показательной характеристикой профессиональности становится «компетенция». Определение набора компетенций и их наполнение конкретными характеристиками (объемами знаний, умений, навыков, способностей и установок личности и др.) является базисом для построения соответствующей модели компетентности будущего бакалавра или магистра.

Анализ федерального государственного образовательного стандарта и примерных учебных планов третьего поколения по направлению подготовки 230700 «Прикладная информатика» показывает, что, несмотря на то, что они представляют собой важные нормативно-методические решения, позволяющие осуществлять подготовку достаточно квалифицированных кадров, они не учитывают в полной мере современные темпы и тенденции развития информатики, специфику научных и прикладных аспектов этой области, международные требования к ИТ-образованию, что не может не сказаться на качестве профессиональной подготовки в целом.

Кроме того, требования к современному ИТ-специалисту весьма велики и быстро растут в связи с реализацией федеральных и региональных программ информатизации общества. В реально создавшихся сегодняшних условиях недостатки образовательно-профессиональной программы могут быть частично устранены за счет вариативных циклов учебного плана. Однако первый опыт проектирования и реализации образовательной программы показывает, что адекватное наполнение вариативных блоков в соответствии с квалификационными характеристиками бакалавра и магистра прикладной информатики остается непростой задачей.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТА

На рис. 1 представлена модель компетентности выпускника магистерской программы по направлению профессиональной подготовки 230700.68 «Прикладная информатика», в основе которой лежат требования и рекомендации ФГОС третьего поколения и профессиональных стандартов профессий «системный аналитик» и «специалист по информационным системам».



Рис. 1. Модель компетентности магистра прикладной информатики

Модель компетенций магистра прикладной информатики складывается из двух укрупненных наборов компетенций:

- универсальные: общепрофессиональные и социально-личностные, общекультурные;
- профессиональные: аналитические, проектные, производственно-технологические, организационно-управленческие, научно-исследовательские.

Сегодня очевидна огромная востребованность таких универсальных компетенций выпускников как:

- коммуникативные навыки;
- умение эффективно работать в команде;
- способность проводить обучение и консультирование;
- способность к самостоятельному обучению новым методам исследования;
- использование знаний правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции соответствуют областям и задачам профессиональной деятельности и включают:

Способность к формированию стратегии использования ИКТ в различных предметных областях и прогнозированию вероятных тенденций развития этих стратегий.

Знание и понимание специфики предметной области и объекта автоматизации, особенностей бизнес-задач и видов деятельности заказчика, принципов реинжиниринга по оптимизации бизнес-процессов.

Способность проектировать информационные процес-

сы и системы с использованием инновационных инструментальных средств.

Владение современными информационными технологиями, умение ставить и решать прикладные задачи средствами ИКТ, осуществлять сопровождение информационной системы на всех этапах ее жизненного цикла.

Способность использовать и развивать методы научных исследований в области новых технологий проектирования и разработки информационных систем в прикладных областях.

В соответствии с представленной моделью компетентности каждая дисциплина учебного плана магистерской программы 230700.68 «Прикладная информатика в образовании и образовательных технологиях» «отвечает» за формирование определенного взаимосвязанного набора компетенций, но ориентирована на некоторую доминирующую составляющую. Например, основной целью учебных дисциплин «Информационное общество и проблемы прикладной информатики», «Интеллектуальные информационные технологии», «Образовательные модели и системы в высшей школе» является формирование универсальных, общенаучных компетенций, таких как понимание современных проблем развития информационно-коммуникационных технологий и применение новых знаний на практике в соответствии с конкретным профилем подготовки. Проектный блок профессиональных компетенций в большей степени формируют такие дисциплины как «Методология и технология проектирования информационных систем», «Реинжиниринг бизнес-процессов», «Проектирование программно-педагогических средств».

Аналитические компетенции, способности анализировать данные и оценивать требуемые знания для решения нестандартных задач с использованием математических методов и методов компьютерного моделирования формируются при изучении дисциплин «Математическое моделирование», «Модели представления знаний», «Алгоритмы и методы математической обработки педагогических исследований». Производственно-технологический блок компетенций обеспечивают дисциплины «Системы и среды разработки программных приложений», «Автоматизированные обучающие системы», «Сетевые учебно-методические и информационные комплексы», «Технологии дистанционного обучения». Дисциплины «Математические и инструментальные методы поддержки принятия решений», «Управление проектами» и «Информационные технологии и системы организации и управления образовательным процессом» ставят своей целью научить выпускников формировать стратегию информатизации прикладных процессов, управлять информационными ресурсами и информационными системами.

Научно-исследовательская работа и практика студентов позволяют еще в период обучения сформировать их научные предпочтения и определить тематику магистерской диссертации.

Однако эффективная реализация компетентностной модели лишь в рамках множества учебных дисциплин вовсе не гарантирована, т.к. учебная деятельность по своим формам и содержанию лишь частично имитирует реальные функции специалиста. Какие же подходы необходимо использовать для эффективного формирования модели компетентности, если адаптация современного выпускника вуза к реальной профессиональной деятельности занимает три-пять лет?

Системе образования необходимо ориентироваться на удовлетворение потребностей потенциальных работодателей – главных заказчиков и потребителей образовательных услуг, причем этот фактор влияния на модель компетентности является одним из ключевых. В этом смысле от профессионального образования на уровне выпускника ожидаются возможности развития карьеры и профессиональной мобильности в условиях развития и смены технологий, конвертируемости на рынках труда, в том числе глобальных. Основополагающими докумен-

тами для проектирования модели компетентности являются профессиональные стандарты ведущих компаний ИТ-отрасли Ассоциации предприятий компьютерных и информационных технологий (АП КИТ). В них сформулированы современные требования работодателей к таким ИТ-профессиям (специалист по информационным системам, программист, системный аналитик, менеджер информационных технологий, администратор баз данных и др.). Профессиональные стандарты определяют области, объекты, цели, задачи профессиональной деятельности выпускников, должностные обязанности и личностные качества, требования к сертификации будущих бакалавров и магистров в соответствии с квалификационными уровнями.

Но можно ли стать компетентным профессионалом, находясь в статусе «студент вуза», и, обучаясь, стать полноценным специалистом? Как перейти от учебной деятельности к реальной профессии?

Ответ на этот вопрос содержится в создании педагогических условий для возможности трансформации учебной среды академического типа (освоение оптимального набора дисциплин) в качественно новое *образовательно-профессиональное (квазипрофессиональное) пространство*, образуемое при поддержке учебного процесса интерактивными формами и технологиями обучения, производственными и научно-исследовательскими практиками, выполнением курсовых и дипломных работ по реальным производственным заказам.

При этом доля и диапазон вариантов интерактивных оргформ обучения (тренинговые технологии, деловые и имитационные игры, кейс-технологии, методы работы с конкретными производственными ситуациями, мастер-классы, видеоконференции и др.) в общем образовательном пространстве существенно возрастает. Такая практика обучения не требует полного соответствия учебной и профессиональной деятельности. Достаточно последовательно моделировать предметные, технологические, научно-исследовательские и социальные аспекты деятельности специалиста, что позволит приблизить студента к позиции профессионала.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЕЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

В качестве одного из возможных вариантов наглядного представления модели компетентности можно предложить разветвленную сетевую структуру, в узлах которой находятся учебные дисциплины и виды учебно-профессиональной деятельности, формирующие отдельные компетенции, а интерпретация междисциплинарных взаимодействий будет отображена связывающими их дугами.

По каждой укрупненной группе компетенций (аналитические, проектные, производственно-технологические, организационно-управленческие, научно-исследовательские и др.) необходимо определить соответствующий перечень учебных дисциплин и рассчитать интегральную оценку студента за весь период обучения. При оценивании курсовых, дипломных работ, производственных практик и других видов учебно-профессиональной деятельности по определенным методикам также могут быть выявлены количественные характеристики сформированности компетенций по каждой группе.

Обработка полученных данных может быть проведена с использованием методов математической статистики, позволяющих проверить достоверность гипотезы педагогического исследования. По выявленным статистически достоверным различиям в исследуемых показателях можно сформировать так называемые «профили уровней компетенций», которые позволят сформулировать гипотезы дальнейших педагогических исследований.

Авторами разработана и апробирована автоматизированная информационная система, позволяющая проверить адекватность спроектированной компетентностной модели (оценить уровни профессиональных компетенций) на основе алгоритмов реализации статистических критериев Розенбаума, Манна-Уитни и Крускала-Уоллиса. Инструментарием разработки выбран язык

web-программирования PHP и система управления базами данных MySQL. Система позволяет хранить и вести обработку больших потоков информации, проводить мониторинг оценивания уровней компетенций по каждому студенту и группе в целом. Результаты обработки могут быть выведены в виде различных графиков и диаграмм.

Сопоставление уровней показателей сформированности компетенций является частью диагностических, учебных и коррекционных мероприятий. Оценка адекватности модели компетентности специалиста позволяет выстроить логику последовательности изучаемых дисциплин и учебно-профессиональной деятельности, а также процессов их развертывания в образовательном пространстве в контексте обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухомлин В.А. ИТ-образование: концепция, образовательные стандарты, процесс стандартизации. — М.: Горячая линия-Телеком, 2005.
 2. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна/ Под.ред. М.В.Моисеевой. — М.:Изд.дом «Камерон», 2004.
 3. Профессиональные стандарты в области информационных технологий. — М.: АП КИТ, 2008.
 4. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. — 2012. - №1.1 — с. 128-132.
 5. Дмитриев Д.А. Использование информационных технологий в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. — 2011. - №4. - с.87-90.
 6. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. — 2011. - 4(18). - С.504-510.
 7. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. — 2011.- №2. - с.212-220.
 8. Ярыгин О.Н. Математические аспекты сравнения компетентностей: субъектность, недизъюнктивность, не-транзитивность // Вектор науки ТГУ. — 2011. - 2. - с.24-28.
 9. Тельнов Ю.Ф. О разработке Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения по направлению «Прикладная информатика» // «Экономика, Статистика и Информатика. Вестник УМО». — М.: МЭСИ, 2006. — №1.
 10. Ярыгин О.Н. Эмерджентные свойства аналитической деятельности: компетентность // Вектор науки ТГУ. — 2011. - 3(6). - С.343-346.
 11. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. — 2012. - №3. - с.36-42.
 12. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Изучение системной динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. — 2012. - №2. - с.206-209.
- Работа выполнена в рамках госзадания по теме №461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием».

MODELING EDUCATIONAL MODEL IT-PROFESSIONALS UNDER CURRENT CONDITIONS

© 2012

I.P. Dudina, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
head of chair of «Informatics and computer engineering»

A.N. Yarygin, doctor of pedagogical sciences, professor, professor
of «Informatics and computer engineering»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: competence, competency model, educational space, IT-specialist, applied computer science.

Annotation: Understanding the expectations of vocational education and the requirements imposed on it allows the authors to examine the process of modeling the educational model IT-professionals in the modern world.

УДК 378.1+378.2

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

© 2012

К.О. Еналдиева, аспирантка кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ, (Россия)

Ключевые слова: принцип культуросообразности, культурологический подход, профессиональная культура, культура педагога, общекультурная и эмоционально-нравственная компетенция.

Аннотация: В статье рассматриваются структурные компоненты системы культурологической подготовки будущих учителей начальных классов: содержательный, предполагающий усиление в содержании образования культурологической составляющей; технологический, представляющий совокупность методов, форм, средств обучения и воспитания, применяемых для перевода образовательных целей в прогнозируемый результат образования; образовательно-средовой, объединяющий разнообразные факторы внешней по отношению к собственно учебному процессу среды, взаимодействие с которыми оказывает определенное влияние на личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов.

На современном этапе развития нашего общества и системы образования как одного из его важнейших социальных институтов неуклонно возрастает потребность в компетентных специалистах, способных находить новые пути и методы в науке, технике, экономике, управлении. Поэтому образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры), так и всего общества, то есть «... Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь» [3, с.25]. В процессе образования человек осваивает культурные ценности (историческое наследие искусства, архитектуры). Поскольку достижения познавательного характера представляют собой совокуп-

ность материального и духовного достояния человечества, постольку освоение исходных научных положений также является обретением культурных ценностей [1].

Определяющим условием в решении этой проблемы является качество подготовки специалистов, от профессиональной деятельности которых зависят процессы социализации, личностного становления людей, формирование их мировоззрения, общественного сознания. К такой специальности относится учительская профессия, особая по своей сущности, значимости и противоречивости. Особенность труда учителя состоит, прежде всего, в том, что объектом и продуктом его является человек, самый уникальный продукт природы. Причем не просто человек,

не его физическая сущность, а духовность растущего человека, его внутренний мир.

Духовное начало в человеке самопроявляется благодаря его вхождению в культурное наследие общества, которое он осваивает на протяжении всей жизни посредством процессов образования, воспитания и профессиональной деятельности. В образовательном процессе учителя создают условия и выбирают такие средства и технологии, которые обеспечивают личностный рост обучающихся, развитие их субъектных свойств и проявление индивидуальности [1].

Взаимосвязь воспитания и образования с культурой представляется очевидной и глубинной, что находит отражение во многих педагогических воззрениях, а также концептуально сформулирована и закреплена в педагогике в качестве одного из базовых ее принципов – принципа культуросообразности, который был выдвинут А. Дистервегом еще в XIX в. и в дальнейшем получил развитие в трудах многих ученых-педагогов, в том числе отечественных.

В современной интерпретации культурологическая концепция понимается как социальный опыт человечества, включающий четыре компонента: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений.

На сегодняшний день в реальной образовательной практике культурные функции образования как социального института во многом четко не определены, декларативны. Культурологический подход актуализирует осуществление образованием его культурных функций как приоритетных, что ориентирует его на воспитание человека культуры. В этой связи в профессиональном педагогическом высшем образовании организация подготовки будущих учителей на основе культурологического подхода предполагает ее целевую направленность на формирование профессиональной культуры студентов.

С позиций культурологического подхода, профессиональная культура учителя представляет собой интегративное качество личности, предполагающее не только владение необходимыми для выполнения профессиональной педагогической деятельности знаниями, умениями и навыками, но и интериоризацию культурных норм и ценностей соответствующей профессиональной сферы, а также способность и готовность к творческому решению образовательных задач.

В этой связи эффективность реализации образовательных целей зависит, прежде всего, от такого комплексного многоуровневого явления, как культура педагога, включающего и личностные и профессиональные качества. Именно культура педагога часто определяет, как будет действовать в конкретном образовательном процессе та или иная технология: высокий уровень развития личности позволит усовершенствовать обыденные приемы, низкий же культурный уровень может свести на нет перспективную технологию. В современных условиях, когда образование получают не только в школе, его содержание и формы принципиально изменяются. Принцип организации обучения, характерный для педагогики воздействия в системе: «учитель □ ученик □ предмет □ знание», должен быть вытеснен культуросообразным принципом: «сотрудничество субъектов образовательного процесса (учитель, ученик и др.) → интегрированное знание → индивидуальное образование на основе интересов».

В таких культурно-образовательных процессах акцент делается не на объяснение ученикам «знания», а развитие их интересов и на этой базе – на расширение индивидуального значимого знания. Этот подход к содержанию образования может быть только культуросообразным; следовательно, он требует от учителя и другой системы способностей, а именно: общей развитой культуры, без которой педагог не сможет работать, сотрудничая с ребенком и будучи способным организовать комфортную обстановку и плодотворность взаимодействия (фасилитатором) его интересов.

Таким образом, культурологическая подготовка будущих учителей начальных классов обуславливает необходимость, во-первых, усиления в содержании образования культурологической составляющей. По мнению А.Н. Галагузова, позицию которого мы разделяем, это возможно двумя основными путями. Первый – расширение культурологического содержания базовых дисциплин, а также введение курсов по выбору студента дисциплин культурологической направленности [2].

Во-вторых, совершенствования технологического компонента образовательного процесса, представляющий совокупность методов, форм, средств обучения и воспитания, применяемых для перевода образовательных целей в прогнозируемый результат образования. От того, насколько адекватно образовательным целям выбраны педагогические технологии и насколько оптимально они сочетаются между собой, взаимодополняют друг друга, зависит, будут ли поставленные образовательные цели достигнуты и в какой степени. В современном вузовском образовании накоплен богатый учебно-методический материал по разработке и внедрению технологий, однако, с позиций культурологического подхода важно, чтобы применение тех или иных технологий в профессиональном педагогическом образовании обязательно обеспечивало формирование профессиональных педагогических компетенций, в том числе общекультурной и эмоционально-нравственной, предполагающей следующее содержание готовности к профессиональной деятельности:

- заинтересованность результатами коллективной работы,
- способность к работе в группе,
- готовность к творческой и исследовательской (экспериментальной) работе,
- трудовая дисциплина,
- активная жизненная позиция (интенсивность, небезразличие, заинтересованное отношение к происходящему),
- педагогическая этика (способность избегать конфликтов, доброта, внимание),
- реализация идей здоровьесберегающей педагогики,
- взаимодействие и сотрудничество с родителями,
- умение регулировать и эффективно строить процесс общения с различными участниками образовательного процесса [4].

В-третьих, образовательно-средовой компонент образовательного процесса объединяет разнообразные факторы внешней по отношению к собственно учебному процессу среды, взаимодействие с которыми оказывает определенное влияние на личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов. Очевидно, что такие факторы чрезвычайно многообразны, а степень и характер их социализирующего, развивающего, воспитательного и другого воздействия на разных людей различна. Однако основными из них являются:

- факторы внутривузовской среды – различные формы участия студентов в кафедральных, внутри- и межкаультетских мероприятиях, объединениях, неформальных группах и сообществах и др., деятельность которых имеет в определенной степени профессиональную направленность;
- факторы профессиональной среды, с которыми студент взаимодействует в рамках учебной практики, различных совместных акциях, мероприятиях вуза и профессиональных организаций и т.п.

Культурологическая подготовка будущих учителей начальных классов в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте осуществляется в трех, вышеуказанных аспектах: содержательном, технологическом, образовательно-средовом. Содержательная составляющая реализуется в изучении ряда базовых дисциплин образовательной программы: «Культурология», «Политология и социология», «Правоведение», «Философия», информационное содержание которых обеспечивает формирование представлений у будущих учителей начальных классов о

социокультурных ценностях общества. В рамках курсов по выбору студентов вуз предложил дисциплины, формирующие этническое самосознание, поликультурную компетентность, толерантность, коммуникативную компетентность, в число которых вошли такие дисциплины как: «Педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической среде», «Этногенез осетинского народа», «История мировых религий», «Педагогика межнационального общения в поликультурном пространстве».

В процессе реализации образовательной программы используются различные педагогические технологии, однако, предпочитаемыми в своей деятельности преподаватели нашего института определили интерактивные технологии и технологии проектной деятельности. Так завершающей формой контроля по изучаемым дисциплинам является защита проектов культурологического содержания, подготовленные студентами. Проектирование можно рассматривать как дидактическое средство, направленное на продуктивную деятельность, развитие креативности, формирование определенных личностных качеств. То есть проектный метод – это педагогическая технология, ориентированная на применение и приобретение новых фактических знаний. В этом случае необходимо признать, что проектирование выступает в качестве эффективного средства интеграции интеллектуально-познавательного и мотивационно-компетентного сфер деятельности личности студента.

Наиболее значимые и востребованные в образовательном пространстве проекты студентов участвуют в конкурсах различного уровня: республиканского, регионального, всероссийского.

В учебной и педагогической практике студентами организуются и проводятся мероприятия культурно-просветительского характера. В процессе преподавательской деятельности педагогический процесс студентами выстраи-

вается с учетом интересов и потребностей воспитанников таким образом, чтобы каждый имел возможность выбора и самореализации как личности.

Таким образом, культурологический подход позволяет рассматривать педагогические проблемы в общекультурном контексте. При этом культурологический подход в практической образовательной деятельности представляет собой интегративный метод системной организации целостного образовательного процесса, обуславливающий специфические требования к отбору содержания и технологий, а также созданию целесообразных педагогических условий образования в соответствии с концептуальными положениями, обеспечивающими формирование личности обучающегося как субъекта культуры на основе культурной преемственности.

Следующим этапом нашего исследования является поиск методик диагностики сформированности общекультурной и эмоционально-нравственной компетентности с целью совершенствования культурологической подготовки будущих учителей начальной школы, как необходимого условия развития общества и государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовская, Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
2. Галагузов, А.Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: монография. – Екатеринбург, 2011. – 165с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа – Прогресс». 1995. – 448с.
4. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288с.

CULTURAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2012

K.O. Enaldieva, post-graduate student of the general and Social Pedagogy Department
North Ossetian State Teacher – training Institute, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: cultural conformity, cultural approach, professional culture, culture of a teacher, cultural, moral and emotional competence.

Annotation: The article dwells upon the structural components of the system of the future primary school teachers training: the content component, which means intensification of the cultural component in education; the technological component, which means the combination of methods, forms, means of education and upbringing, used for turning the educational goals into the expected educational result; the educationally-environmental component which joins different factors of educational environment, which in their turn influence personal and professional development of the primary school teachers.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ОХРАННИКОВ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012

И.А. Еремицкая, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии развития

О.А. Русанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития

Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: адаптация; экстремальные условия деятельности; психологическая надежность; преодолевающее поведение.

Аннотация: Статья посвящена проблеме адаптации человека к экстремальным условиям профессиональной деятельности. В ней рассматривается связь индивидуально-психологических особенностей личности и стратегий преодолевающего поведения охранников. Исследование позволит глубже понять феномен влияния человеческого фактора на психологическую надежность специалиста, осуществляющего профессиональную деятельность в экстремальных условиях.

Изучение особенностей развития современного человека в профессиональной деятельности, связанной с экстремальными условиями, является значимой и актуальной проблемой как для психологической науки, так и для понимания закономерностей и приоритетов руководства организациями и предприятиями. На наш взгляд, в на-

стоящее время образовался значительный разрыв между теоретическими представлениями о том, какие факторы являются первоочередными в функционировании организаций, и реальными обстоятельствами и приоритетами в выстраивании планов и осуществлении руководства. Многие исследователи сходятся во взгляде на недостаточ-

ную разработанность в современной психологической науке вопросов, связанных с психологическим сопровождением человека в различных условиях профессиональной деятельности [1; 3]. Особый интерес продолжают представлять виды профессиональной деятельности в экстремальных условиях.

Б.А. Смирнов и Е.В. Долгополова под экстремальными условиями деятельности понимают крайнюю форму особых условий, связанных с постоянным действием экстремальных факторов и предъявляющих к человеку повышенные требования [3]. В частности, в исследуемом нами производстве к ним относятся условия, сопряженные с опасностью для жизни, экологически вредные для здоровья, связанные с высокой ответственностью, высоким темпом деятельности, монотонностью, усложненными факторами рабочей среды.

Проблема поведения и адаптации человека к экстремальным условиям деятельности остается малоизученным феноменом еще и в связи с тем, что личностные особенности сотрудников разных профессий и условия их деятельности на различных предприятиях и организациях уникальны и требуют отдельного подхода и изучения. Однако возможность прогнозирования поведения человека в стрессовых ситуациях все же сохраняется. Несмотря на то, что внешние условия не всегда поддаются контролю и влиянию, их воздействие на человека в существенной степени определяется способностями личности к переработке этого влияния [6].

Проблему адаптации человека к профессиональной среде и ее механизмов многие исследователи считают чрезвычайно актуальной проблемой производственной практики (В.П. Зинченко, Е.А. Климов, Г.В. Суходольский и др.). И.А. Красильников и В.В. Константинов, обобщая теоретические положения отечественных психологов о проблеме адаптации, отмечают, что адаптация – это целостный, системный процесс, характеризующий взаимодействие человека с природой и социальной средой [2]. Особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности. При этом в качестве критериев адаптированности рассматриваются общий уровень психологического здоровья, способность развиваться в соответствии со своим жизненным потенциалом, субъективное чувство самоуважения и осмысленность жизни [2].

Изучая проблемы адаптации личности к социальной и профессиональной среде, В.А. Толочек, А.Ш. Тхостов и К.Г. Сурнов описывают многообразие противоречивого действия адаптационных механизмов на психическое и психологическое здоровье современного человека [6; 7]. Они подчеркивают специфичность механизмов профессиональной адаптации в их влиянии на профессиональную пригодность личности.

Для охранной деятельности одним из значимых показателей профессиональной пригодности является психологическая надежность специалиста.

Понятие психологической надежности тесно связано со способами реагирования личности в стрессовых и экстремальных ситуациях. Прогнозирование поведения человека в различных экстремальных обстоятельствах остается одним из первоочередных вопросов психологической диагностики на предприятиях, связанных с данным видом деятельности. Например, когда нет внешнего контроля или оказывается давление на сотрудника, когда возникает возможность получить выгоду, в том числе материальную, или случается непредвиденное и опасное для жизни обстоятельство, когда необходимо выдерживать без сна длительные физические нагрузки, не снижая качества работы.

Проблема человеческого фактора в обеспечении безопасности организаций и предприятий является малоизученной, но занимающей практически первое место при построении систем безопасности. Именно он становится

наиболее уязвимым, наименее предсказуемым, но определяющим степень надежности всей системы. Под надежностью понимают наличие у субъекта профессиональной подготовки и личностных характеристик, обеспечивающих его устойчивую и эффективную работу в различных условиях, в том числе и в сложных, экстремальных. Психологическая надежность определяется свойствами темперамента, характера, личности, позволяющими работнику уверенно и бесперебойно действовать в любой ситуации, включая неожиданные и нештатные, а также способность работать в условиях длительных стрессов и перегрузок [1].

Таким образом, в качестве проблемы исследования мы выделили противоречие между потребностью психологической теории и практики в знании особенностей адаптации специалистов к профессиональной деятельности в экстремальных условиях и недостаточной разработанностью данного вопроса в научной литературе.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить особенности адаптации охранников к экстремальным условиям профессиональной деятельности. Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что особенности адаптации охранников к экстремальным условиям профессиональной деятельности связаны с их индивидуально-личностными свойствами. Более успешные стратегии адаптации будут характеризоваться активностью, ответственностью, просоциальными способами реагирования, контактностью, открытостью намерений (отсутствием манипулирования). Успешная адаптация будет обеспечивать эффективность выполнения охранниками своих профессиональных обязанностей в различных условиях, в том числе экстремальных, и тем самым оказывать влияние на их психологическую надежность в этих условиях профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 204 сотрудника (мужчины) службы охраны одного из промышленных предприятий г. Астрахани и Астраханской области. Исследование проводилось с помощью стандартизированного многофакторного метода исследования личности СМЛ (модификации теста ММРП) и методики определения способности человека к преодолевающему поведению С. Хоббфола.

Стандартизированный многофакторный метод исследования личности предназначен для углубленной диагностики индивидуально-психологических особенностей личности взрослых людей, типичных способов поведения, содержания переживаний в значимых ситуациях, адаптивных и компенсаторных возможностей в условиях стресса.

Текст опросника включает 566 пунктов, которые касаются самочувствия, привычек, поведения, преобладающих переживаний и настроений, отношений к различным жизненным явлениям, межличностных отношений, направленности интересов. В результате обработки получают показатели по 10-ти базовым и 3-м контрольным шкалам, предназначенным для определения отношения испытуемых к тестированию, проверки небрежности, непонимания, неоткровенности или преднамеренного искажения результатов [4; 5].

Методика С. Хоббфола (SACS) предназначена для изучения стратегий и моделей преодолевающего поведения. Понятие преодоления охватывает широкий спектр человеческой активности, включая в себя все виды взаимодействия субъекта с внутренними и внешними условиями, то есть характеризующими психологические особенности субъекта и специфику решаемой им задачи. Преодоление рассматривается как стабилизирующий фактор, который помогает людям поддерживать психосоциальную адаптацию во время стресса. Понятие преодолевающего поведения используется для описания характерных способов поведения человека в различных ситуациях. Оно помогает человеку наилучшим образом адаптироваться к требованиям ситуации путем овладения, ослабления или смягчения этих требований и тем самым понизить стрессовое воздействие ситуации.

Поведенческий подход С. Хоббфола позволяет диффе-

ренцированно исследовать различные аспекты поведения, а также помогает наиболее полно реализовать цели исследования для выбранной профессиональной группы, где результат успешности адаптации проявляется как в целом в поведении, так и в стиле реагирования. Данная концепция представляется перспективной для последующего вмешательства и коррекции профессиональных стрессов.

Опросник содержит 9 субшкал, каждая из которых отражает степень предпочтения той или иной модели поведения в сложной стрессогенной ситуации. Согласно концепции С. Хоббфолла, рассматриваемые модели характеризуют 3 пересекающиеся координатные оси преодолевающего поведения личности в ситуациях проблемного общения в системе «человек – человек»: просоциальной – асоциальной стратегии, активности – пассивности, прямого – непрямого (манипулятивного) поведения. В зависимости от степени конструктивности, стратегии и модели поведения могут способствовать или препятствовать успешности преодоления профессиональных стрессов, а также оказывать влияние на сохранение здоровья субъекта труда. По мнению ученого, активное преодоление в совокупности с положительным использованием социальных контактов повышает стрессоустойчивость человека, что выражается в более высоких показателях ассертивности (уверенности) поведения, вступления в социальный контакт, поиска социальной поддержки и в более низких показателях агрессивных, манипулятивных и асоциальных действий [3].

Для того чтобы определить наиболее характерные индивидуально-личностные особенности охранников и преобладающие у них стратегии преодолевающего поведения, проявляющиеся в экстремальных условиях профессиональной деятельности, мы проанализировали средние показатели (среднее арифметическое значение, медиану (Q_2), моду) по всем шкалам используемых нами методик.

Оказалось, что профиль стандартизированного многофакторного метода исследования личности имеет линейный характер и показатели шкал близки к 50 баллам, что свидетельствует о достаточно высоких способностях охранников к адаптации в разных условиях и успешному выполнению ими различных видов деятельности. Небольшое повышение средних показателей наблюдается по шкале «Ложь» ($Q_2 = 55,9$), что говорит о преобладании в поведении охранников социально ожидаемых ответов и реакций.

Выше 60 баллов оказался средний результат по шкале «Коррекция» ($Q_2 = 61,9$), что указывает на склонность охранников к закрытости, скрытности и контролю в ситуациях общения. Склонность к сознательной скрытности, с одной стороны, может помогать охранникам адаптироваться в системе социальных взаимоотношений, обеспечивать безопасность, закрытость личности, а с другой – отрицательно влиять на реакцию в длительном профессиональном стрессе. В последнем случае она увеличивает защитное поведение и снижает контактность с реальностью и людьми, уменьшает возможность решения проблем совместными усилиями, переработку травмирующих эмоций и напряжения, а следовательно, и уровень психологической надежности, так как эффективность всего коллектива и отдельных его групп, уровень взаимодействия и контактности, а также доверия оказывается ниже возможного.

Средний показатель по шкале «Сверхконтроль» ($Q_2 = 55,8$) свидетельствует о преобладании у охранников сверхответственного, сверхконтролирующего поведения, критичности, об их стремлении к социальным нормам в сфере взаимоотношений, контролю своих эмоций и агрессивности, высокой требовательности к себе и другим в межличностных отношениях. Для них характерно также наличие потребности и заинтересованности в социальных контактах, осознанности, склонности к раздумьям и принятию на себя ответственности за отношения, потребность в глубоких привязанностях и самокритичность. На это указывают, в частности, средние показатели по шкале «Пессимистичность» ($Q_2 = 55,7$).

Небольшое повышение средних результатов наблюдается по шкалам «Импульсивность» ($Q_2 = 56,7$) и «Оптимистичность» ($Q_2 = 59,0$), что говорит о присутствии у охранников сильных черт темперамента, способности быстро действовать, об их выносливости и возможности противостоять внешнему влиянию, а также о вере в свои силы, активности, способности строить планы на будущее. При этом значительное повышение результатов по шкале «Оптимистичность» (до 70 баллов) может привести к откладыванию решений, попустительству, избеганию целенаправленных и решительных действий, уходу от проблем и незрелому поведению.

Таким образом, поведение и черты характера охранников соответствуют норме, у них преобладает состояние эмоционального благополучия, адаптивности, в ситуациях стресса они способны контролировать реакции и эффективно приспосабливаться к возникающим проблемам, сохранять контактность.

Результаты, полученные по методике определения способности к преодолевающему поведению, свидетельствуют о том, что поведение охранников характеризуется высоким уровнем проявления ассертивных, уверенных ($Q_2 = 21,1$) и осторожных ($Q_2 = 22,3$) действий, социальной контактности ($Q_2 = 25,2$), способности совместно решать возникающие проблемы ($Q_2 = 25,2$) и отсутствием склонности к уходу от их решения ($Q_2 = 14,3$). Охранники отличаются также средним уровнем проявления импульсивных ($Q_2 = 18,8$) и манипулятивных ($Q_2 = 16,5$) действий и низким – асоциальных ($Q_2 = 14,5$) и агрессивных ($Q_2 = 12,5$) действий.

Далее с помощью критериев корреляции мы установили связь между индивидуально-личностными особенностями охранников и стратегиями преодолевающего поведения. Для определения распределения переменных мы обратились к критерию Колмогорова-Смирнова. Для переменных, распределение которых значимо отличается от нормального (по шкалам «Коррекция», «Сверхконтроль», «Демонстративность»), мы использовали критерий ранговой корреляции Спирмена, а для переменных, распределение которых соответствует нормальному закону (по шкалам «Пессимистичность», «Мужественность – женственность», «Оптимистичность»), – критерий линейной корреляции Пирсона.

Полученные результаты показали, что между рядом индивидуально-личностных особенностей охранников и выбираемых ими стратегий преодолевающего поведения прослеживаются как положительные, так и отрицательные корреляционные связи преимущественно на высоком уровне значимости.

В частности, *коррекция* коррелирует со *вступлением в социальный контакт* отрицательно ($r = -0,421$, $p = 0,000$), а *сверхконтроль* – положительно ($r = 0,181$, $p = 0,010$). Данные результаты говорят о том, что чем выше закрытость, контроль межличностных отношений, защитное поведение, тем ниже способность охранников совместно с другими людьми решать возникающие проблемы, оказывать помощь людям для скорейшего решения общих проблем, проявлять умение ставить себя на место других людей, позитивно воспринимать совместный опыт. Проявления же сверхконтроля увеличивают способность охранников к установлению и поддержанию контактности с другими людьми в ситуациях стресса.

Демонстративность оказалась отрицательно связана с *осторожными действиями* в стрессе ($r = -0,158$, $p = 0,024$). Для тех видов профессиональной деятельности, где в условиях стресса важно сохранять осторожность, проверять свои действия и решения, ничего не принимать на веру, эмоциональная неустойчивость и потребность во внимании как личностные качества оказывают отрицательное влияние на преодолевающее поведение, а значит, и на психологическую надежность персонала. Для охранников характерно минимальное проявление этого качества, и так как уровень осторожности преодолевающего поведения также соответствует эффективному реагиро-

ванию на стресс, можно говорить, что они в достаточной степени осторожны в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей.

Пессимистичность отрицательно коррелирует с *манипулятивными* ($r = -0,203$, $p = 0,040$) и *асоциальными* ($r = -0,247$, $p = 0,000$) *действиями*. Черты ответственного поведения охранников значительно снижают их стремление использовать других людей в своих интересах без их согласия и допускают эмоциональную связь между людьми, в отличие от потребности в возвышении и контроле над ними. Так как уровень манипулятивного поведения находится в рамках нормы, то стратегии преодолевающего поведения охранников носят просоциальный характер. Проявление пессимистичности снижает также риск асоциального, травматичного для окружающих поведения, нарушения их интересов и безопасности, возможность преувеличения властных полномочий и достижения целей любой ценой.

Отрицательная связь выявлена также между *мужественностью* – *женственностью* и *манипулятивными действиями* ($r = -0,247$, $p = 0,000$). Это говорит о том, что чем мягче стиль поведения, чем больше стремление к сглаживанию конфликтов, гуманистичности и чем меньше агрессивности в поведении охранников, тем более открытая коммуникация у них возникает и тем меньше возможностей для манипулирования. И, наоборот, агрессивность, жесткость характера, стремление к независимости, соперничеству приводит к усилению не прямых способов преодолевающего поведения. Для охранников характерно преобладание мягкого подхода к людям, внимание к эмоциональным составляющим в общении и просоциальность реакций в стрессе.

Значительное влияние на выбор стратегий преодоления и адаптации к стрессовым воздействиям оказывает *оптимистичность*, которая положительно коррелирует со склонностью к *избеганию* ($r = 0,187$, $p = 0,007$), *манипулятивными* ($r = 0,270$, $p = 0,000$) и *асоциальными* ($r = 0,254$, $p = 0,000$) *действиями*. Следовательно, проявление неупорядоченной активности, самоуверенность, переоценка своих возможностей и недооценка обстоятельств и проблем, поверхностность, вытеснение тревоги, игнорирование препятствий и отрицательных сигналов, чрезмерная социальная активность значительно повышают риск асоциального поведения, использования окружающих в своих целях, ухода от ответственности и от участия в решении проблем.

Таким образом, проведенное исследование показало, что стратегии преодолевающего поведения охранников в стрессовых ситуациях во многом связаны с их индивидуально-личностными особенностями. В частности, склонность к защитному поведению отрицательно влияет на контактность. Сверхответственное поведение, стремление к соблюдению социальных норм способствует установлению и поддержанию контакта с окружающими. Демонстративность поведения охранников снижает осторожность, предусмотрительность и взвешенность их поступков. Способность принимать на себя ответственность помогает сохранить открытость, доверие, гуманность во взаимоотношениях, а также уважение других людей, их прав и безопасности. Завышенная оптимистичность

приводит к безответственному поведению охранников в стрессе, уходу от решения проблем, проявлению склонности к асоциальному поведению и манипулированию.

Выявленные особенности преодолевающего поведения охранников при адаптации к экстремальным условиям профессиональной деятельности показали, что для них характерен высокий уровень активности, контактности и просоциальности, что позволяет прогнозировать и достаточно высокий уровень психологической надежности их поведения при усилении экстремальности условий профессиональной деятельности. Среди наиболее типичных черт характера охранников, проявляющихся в рамках нормы, можно отметить склонность использовать защитное поведение, поверхностность в восприятии проблем, намеренную скрытность в общении. Было также установлено, что для охранников характерна ответственность и даже сверхответственность, однако в отдельных случаях и обстоятельствах, в том числе и экстремальных, они могут уйти от принятия на себя ответственных решений и действий.

Полученные в исследовании результаты представляются нам не вполне однозначными – необходимо дальнейшее разностороннее исследование механизмов и особенностей адаптации охранников к экстремальным условиям с учетом специфики их профессиональной деятельности. Это связано с тем, что параметры, которые оказывают положительное или отрицательное влияние на адаптацию в стрессе, могут противоположным образом воздействовать на другие профессионально-значимые качества и поэтому необходимо обратить внимание на уровень желательных проявлений индивидуально-психологических свойств охранников, а также учесть влияние на адаптацию других, не рассматриваемых в данном исследовании факторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бородин И. А. Основы психологии корпоративной безопасности / И. А. Бородин. – М. : Высшая школа психологии, 2004. – 160 с.
2. Красильников И. А. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов / И. А. Красильников, В. В. Константинов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11, № 4 (4). – С. 932–937.
3. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных условиях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2007. – 276 с.
4. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
5. Соломин И. Л. Личностный опросник ММПИ : методическое руководство / И. Л. Соломин. – СПб. : ИМАТОН, 2001. – 80 с.
6. Толочек В. А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы / В. А. Толочек // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 127–142.
7. Тхостов А. Ш. Культура и патология: побочные эффекты социализации / А. Ш. Тхостов, К. Г. Сурнов // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А. А. Леонтьева. – М., 2006. – С. 187–204.

PECULIARITIES OF ADAPTATION OF SECURITY GUARDS TO EXTREME CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

© 2012

I.A. Eremitckaya, candidate of psychology, assistant professor, assistant professor of chair of general psychology and psychology of development

O.A. Rusanova, candidate of psychology, assistant professor of chair of general psychology and psychology of development

Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: adaptation; extreme conditions of activity; psychological reliability; overcoming behavior.

Annotation: The article is devoted to the problem of human adaptation to extreme conditions of professional activity. It explores the relationship of individual-psychological peculiarities of the personality and strategies of overcoming behavior of security guards. The research will allow a deeper understanding of influencing phenomenon of human factor on psychological reliability of specialist who is carrying out his professional activity in some extreme conditions.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТОНАЦИИ И ЕЕ КОМПОНЕНТОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЭКСПРЕССИВНОЙ АЛАЛИЕЙ

©2012

М.А. Ермакова, старший преподаватель кафедры логопедии и олигофренопедагогики, аспирант
Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск (Россия)

Ключевые слова: интонация, нарушения интонации и ее компонентов, экспрессивная алалия.

Аннотация: В статье представлен теоретический и экспериментальный анализ материалов по исследованию интонации и ее компонентов у детей старшего дошкольного возраста с экспрессивной алалией. Результаты исследования показали, что интонационные нарушения касаются всех компонентов интонации и проявляются как в процессе их восприятия, так и в процессе их воспроизведения.

Интересным при изучении речи детей старшего дошкольного возраста с экспрессивной алалией является вопрос о том, насколько развита у них интонационная сторона речи. Ведь своевременное ее развитие является предпосылкой усвоения семантической и грамматической систем, влияет на организацию коммуникативной деятельности, социально-перцептивную сторону общения, потребность в речевом взаимодействии, достижения его эффективности, а также на состояние письменной речи будущего школьника.

Целью данной статьи является теоретический и экспериментальный анализ материалов по исследованию интонации и ее компонентов у детей с экспрессивной алалией.

Интонация представляет собой звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание, его смысловые части и противопоставляют его по цели высказывания (повествование, волеизъявление, вопрос), выражая собственное отношение к его объекту или предмету [1]. Интонация является существенным элементом системы языка [2]. Она участвует в передаче смысловой стороны высказывания и представляет собой сложное единство речевой мелодии, фразового ударения, временных характеристик (длительности, темпа, паузации), ритма, а также качества голоса [1].

Наиболее ранние упоминания о состоянии интонации у детей с моторной алалией мы находим в работе Н.Н. Трауготт, в которой автор останавливается на описании «музыкальных компонентов речи – мелодии, ритма и интонации» [3]. Она считает, что у одной группы детей в этом отношении не отмечается никаких особенностей, у других – речь монотонна, мало модулирована, невыразительна. Иногда имеют место нарушения темпа, ритма речи и неправильная постановка логического ударения. В эмоционально-значимых для детей ситуациях речь характеризуется как более выразительная. Следовательно, свидетельствует ли это о нарушениях интонации на произвольном и относительной ее сохранности на не произвольном уровнях?

Нарушения экспрессивной речи у детей с моторной алалией, по данным М.Е. Хватцева, проявляются в резком нарушении подражания устной речи, нарушении использования мимико-жестикультурной речи, а также в нарушении темпа, ритма и мелодики речи [4].

В.А. Ковшиков считает, что установка, замедление темпа речи, протягивание звуков возникают при поиске языковых единиц и правил их функционирования. Поэтому расстройства просодии, характерные для небольшого числа детей с экспрессивной алалией, являются следствием языковых нарушений, имеющих у данной категории детей [5].

Для детей с алалией характерны нарушения ритмической организации слова. Они проявляются в замедленности речевого потока, в послоговом произнесении слов с паузированием между слогами и словами, с равно- и разноударностью. Речь таких детей может носить либо характер скандированности (между одинаковыми по величине речевыми отрезками есть паузы равной длительностью), либо фрагментарности (разные речевые отрезки разрываются разновеликими интервалами). Дети не могут воспро-

извести предложенный ритмический рисунок, т.к. не улавливают ритм. Нарушения мелодики, темпа и ритма речи у данной категории детей обусловлены несформированностью ритмической структуры слова и фразы [6].

На основе анализа компонентов, входящих в интонацию, нами была разработана методика и проведено специальное исследование интонации и ее компонентов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и экспрессивной алалией. Исследование проводилось в течение двух лет (2010 – 2011 гг.). Всего было обследовано 60 детей.

Методика исследования интонации и ее компонентов у детей старшего дошкольного возраста состоит из 3-х серий. Для удобства каждая серия заданий предполагает исследование нескольких показателей. Так, первая серия состоит из комплекса заданий, направленных на исследование модуляций голоса по высоте и силе, а также тембра голоса (эмоционального тона голоса); вторая серия включает комплексы заданий, позволяющие исследовать темп, ритм, логическое ударение и паузацию; комплексы заданий третьей серии непосредственно направлены на исследование интонации различных типов коммуникативных высказываний.

Для изучения состояния указанных показателей были разработаны количественные и качественные критерии их оценивания. Кроме того, высчитывался процент успешности выполнения заданий исследуемых показателей по методике Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [7]. Итоговые балльные оценки, полученные в ходе исследования интонации и ее компонентов соотносились с процентом успешности и одним из трех уровней выполнения заданий: высоким (оптимальным), средним (недостаточным), низким (неудовлетворительным).

Задания в методике подобраны с учетом постепенного усложнения предъявляемого материала (от звукоподражаний к тексту, от восприятия к воспроизведению, от неречевого плана к речевому). Во всех случаях опора идет на слуховую, зрительную и моторную анализаторы.

При исследовании интонации и ее компонентов особое внимание обращалось на способность детей воспринимать и воспроизводить различные типы интонаций (повествование, вопрос, восклицание), ее мелодический компонент, интенсивность, ритмические характеристики, логическое ударение, особенности темпа речи, возможность определять и передавать эмоциональный характер звучания тона голоса.

Анализ результатов проведенного исследования 60 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и экспрессивной алалией позволил выделить особенности и группы детей по уровню сформированности интонации и ее компонентов в практическом плане.

Исследование восприятия высоты голоса показало, что дети достаточно хорошо дифференцируют звуки верхнего и низкого регистров (58,3%), при добавлении среднего регистра количество ошибок увеличивалось. В последнем случае правильно справиться с заданием смогли только 26,7% детей. Исследование восприятия постепенного повышения и понижения высоты голоса (мелодики речи) в процессе воспроизведения экспериментатором речевого материала свидетельствует о том, что лишь немногие из

детей с экспрессивной алалией способны уловить эту разницу (5% детей). В целом, ошибки при восприятии мелодики допустили 44,7% детей с экспрессивной алалией.

При исследовании воспроизведения модуляций голоса по высоте было выявлено, что большинству детей недоступно постепенное повышение и понижение высоты голоса. С этим заданием справились лишь 6,7% детей с экспрессивной алалией. Основная сложность заключалась в отсутствии постепенного изменения высоты голоса, либо в невозможности ее вообще изменить. Кроме того, вместо изменения высоты голоса дети изменяли ее силу. В целом, ошибки при воспроизведении модуляций голоса по высоте характерны для 57,2 % детей с экспрессивной алалией.

Восприятие модуляций голоса по силе оказалось более сформированным по сравнению с предыдущим показателем. Дети хорошо различали контрастные по силе звучания звуки (тихо – громко), но постепенное усиление и ослабление силы голоса детьми практически не улавливалось. Они замечали, что сила голоса изменялась только тогда, когда голос становился либо очень тихим, либо очень громким. В целом, успешно справились с заданиями на восприятие модуляций голоса по силе 65,2% детей с экспрессивной алалией.

Анализ экспериментальных данных исследования воспроизведения модуляций голоса по силе в самостоятельной речи позволил выделить несколько групп с учетом сформированности этого процесса.

Дети первой группы (10%) правильно воспроизводили модуляции голоса по силе с первого раза и без помощи взрослого, что указывает на сформированность этого навыка на осознанно-практическом уровне у исследуемой категории детей.

Детям второй группы (26,7%) требовалась «тренировка» для того, чтобы правильно воспроизвести модуляции голоса по силе. Как правило, после нескольких попыток они правильно воспроизводили модуляции голоса по силе. Это свидетельствует о наличии этого умения на осознанном уровне и недостаточном его закреплении на практическом уровне при самостоятельном воспроизведении.

Детям третьей группы (31,3%) требовалась постоянная помощь экспериментатора. Им было доступно изменение модуляций голоса по силе только по подражанию, что свидетельствует о появлении этой способности на неосознанном практическом уровне.

Дети четвертой группы (32%) вообще вместо модуляций голоса по силе пытались воспроизводить модуляции голоса по высоте. Таким детям было недоступно их воспроизведение даже по подражанию. Это свидетельствует о несформированности воспроизвести модуляции голоса по силе на неосознанном практическом уровне.

Выполнение заданий на исследование восприятия и воспроизведения эмоционального характера тона голоса людей оказалось трудным для детей с экспрессивной алалией. Они путали такие эмоции как боль, злость, испуг, удивление. Легче всего дети различали радость и передавали грусть в голосе. Результаты исследования восприятия и воспроизведения эмоционального характера тона голоса позволили выделить следующие группы.

К первой группе (11%) относятся дети, у которых восприятие и воспроизведение эмоционального характера тона голоса сформировано. Они правильно различают передаваемые с помощью интонации эмоции людей и сами умеют их передать в речи.

У второй группы (31%) детей восприятие и воспроизведение эмоционального характера тона голоса сформировано не до конца. Дети не всегда правильно воспринимают и передают эмоциональный характер тона.

К третьей группе (50,66%) относятся дети, у которых восприятие и воспроизведение эмоционального характера тона голоса начало формироваться. У таких детей наблюдается неосознанное восприятие эмоциональных характеристик речи и их почти полная несформированность в практическом плане. Дети допускают множественные ошибки как при восприятии эмоционального характера

звучания тона голоса, так и при его воспроизведении.

У детей четвертой группы (7,34%) нарушено восприятие эмоциональных характеристик речи и наблюдается их несформированность в практическом плане.

При исследовании восприятия логического ударения дети сравнивали одинаковые предложения, произнесенные с различной интонацией, и определяли в них «главные слова». При изучении возможностей его воспроизведения детям предлагалось по подражанию и самостоятельно выделить «главные слова» в предложениях, произнесенных с различной интонацией. Результаты исследования восприятия логического ударения показали, что процесс выделения «главного слова» у дошкольников с экспрессивной алалией затруднен, даже после неоднократного предъявления материала у 5% детей. В целом, ошибки при восприятии логического ударения допустили 60,75% детей с экспрессивной алалией.

Результаты исследования воспроизведения логического ударения у дошкольников с экспрессивной алалией позволили выделить следующие группы детей.

Дети первой группы (2,2%) смогли выделить «главное слово» в предложении на осознанном уровне и объяснить его значение.

Дети второй группы (65%) повторяли «главное слово» в предложении, но этот процесс осуществлялся ими неосознанно, на основе подражания. Они не могли объяснить, какое слово в этом предложении является «главным» и что оно обозначает.

Дети третьей группы (32,8%) затруднялись выделить «главное слово» в предложении. Само предложение воспроизводилось без использования интонационных средств и без выделения «главного слова» в предложении.

Исследование восприятия быстрого и медленного темпов речи (контрастных между собой) не вызвало определенных трудностей у детей с экспрессивной алалией, но при включении в эту категорию нормального темпа, дети начинали смешивать быстрый и нормальный темп речи, нормальный и медленный темп речи. В целом, успешно справились с заданиями на восприятие темпа речи 73,3% детей с экспрессивной алалией.

При воспроизведении темпа речи основная сложность заключалась либо в нахождении границ между быстрым, медленным и нормальным темпами речи, либо в удержании нужного темпа речи. Встречались случаи, когда дети вместо темпа речи сначала изменяли высоту голоса, а только потом начинали изменять темп речи. Таким образом, успешно справились с заданиями на воспроизведение различных темпов речи 48,5% детей с экспрессивной алалией.

Хочется отметить, что дети с экспрессивной алалией не связывают темп речи с коммуникативным типом высказывания, несмотря на то, что по данным Н.Ю. Вахтиной, М.В. Гординой такая тенденция у детей с нормальным речевым развитием появляется в возрасте 4-х лет и закрепляется к 5-ти годам. У исследуемой категории детей наблюдается неустойчивость темпоральных характеристик речи, которая свидетельствует о несформированности временного компонента интонационной системы.

Результаты исследования восприятия ритмических структур с опорой на графическое изображение показали, что ошибки при восприятии ритмических структур допустили 52,97% детей с экспрессивной алалией. Наиболее трудновыполнимыми для детей оказались задания, связанные с восприятием сложных ритмических структур с опорой на графическое изображение и без него (с опорой только на слух). На втором месте по сложности являлось восприятие акцентированных ритмов, наиболее легким оказалось восприятие простых ритмов с опорой на графическое изображение.

При воспроизведении ритмического рисунка большинство детей располагали руки строго над каждой «капелькой» («капелька» - способ обозначения ритмического рисунка), при этом лишь немногие из них выдерживали паузы там, где это необходимо. Отчасти это было связа-

но с напряжением, которое возникало не только в руках ребенка, но и во всем теле. Это заметно и при воспроизведении акцентированных ритмов. Детям было сложно переключиться с сильного хлопка на слабый и, наоборот, в результате чего хлопок удавалось воспроизвести только со второго раза, что приводило к изменению характера ритмического рисунка. Наибольшее количество ошибок связано с выполнением слабого хлопка, который заменялся на сильный. Воспроизведение ритмического рисунка на слух оказалось самым трудным. Единичные ошибки допустили 13,3% исследуемой категории; детей, которые бы не допустили ни одной ошибки при выполнении этого задания, не оказалось. Что касается воспроизведения слов различной слоговой структуры, то дети в основном испытывали сложности при воспроизведении сложных по слоговой структуре слов.

В целом, ошибки при воспроизведении ритмических структур допустили 48,56% детей с экспрессивной алалией.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения различных коммуникативных типов высказывания свидетельствуют о том, что трудновыполнимыми для детей с экспрессивной алалией являлись задания, направленные на узнавание интонации в ряду других интонационных типов. Сравнение трех одинаковых предложений, произнесенных с различной интонацией (восклицание, вопрос, повествование) вызвало меньше сложностей, чем при определении интонационных типов высказывания на материале различных предложений. Наибольшую трудность дети испытывали при дифференциации либо вопросительной и побудительной интонации, либо повествовательной и побудительной. В целом, ошибки при восприятии интонационных типов высказывания можно отметить у 76,4% детей с экспрессивной алалией.

Приблизительно одинаковое количество детей допустили ошибки как при воспроизведении различных типов интонаций по подражанию (91,6%), так и при ее самостоятельном воспроизведении (98,3%), из них множественные ошибки в обоих случаях встречались у 46,7% детей с экспрессивной алалией.

Трудности восприятия и воспроизведения различных

интонационных типов высказывания, можно объяснить взаимосвязью интонации с фонетическо-фонематическими и лексико-грамматическими компонентами речи, которые оказываются нарушенными у детей с экспрессивной алалией.

Таким образом, проведенное исследование интонации и ее компонентов у детей старшего дошкольного возраста с экспрессивной алалией показало, что у большинства дошкольников интонационные нарушения касались всех компонентов интонации и проявлялись как в процессе их восприятия, так и в процессе их воспроизведения. Причем воспроизведение различных типов интонаций и ее компонентов менее доступно для детей, нежели их восприятие. Выявленные интонационные особенности характеризуются нарушением восприятия и воспроизведения мелодики речи, ритмических структур, неумением произвольно усиливать и ослаблять силу голоса, правильно употреблять в речи логическое ударение, некоторыми изменениями темпа речи, неправильной расстановкой пауз, трудностями восприятия и воспроизведения различных коммуникативных типов высказывания. Причем нарушения указанных компонентов интонации неравнозначны между собой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Торсуева И.Г., Брызгунова Е.А., Гадуйчук С.М. Интонация. – Киев: Вища школа. – 1978. – 240 с.
2. Артемов В.А. Психология речевой интонации (интонация и просодия). Лекции к спецкурсу. – Ч.1. – М.: МГПИИЯ им. МОРИСА ТОРЕЗА, 1976. – 76с.
3. Трауготт Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами. – М., 1939. – 39 с.
4. Хватцев М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками. – М.: АСТ, 2002. – 258 с.
5. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
6. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2002 – 680 с.
7. Фотекова Т.А., Ахутин Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 176 с.

THE ANALYSIS OF INTONATION PECULIARITIES AND ITS COMPONENTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH EXPRESSIVE ALALIA

© 2012

M.A. Ermakova, senior lecturer of the chair of speech therapy and oligophrenopedagogics,
post-graduate student
Blagoveschensk State Pedagogical University, Blagoveschensk (Russia)

Keywords: intonation; intonation disturbance and intonation components disturbance; expressive alalia.

Annotation: The theoretical and experimental analysis of materials according to the research of intonation and its components among senior preschool children with expressive alalia is introduced in this article. According to the results of research it became obviously that intonation disturbance was connected with all the components of intonation and it was evident as in process of perception as in process of reproduction though all kinds of disturbance were not equivalent.

УДК 371.159

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЕ

© 2012

A.A. Жигулин, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Воронежский экономико-правовой институт, Воронеж (Россия)

Ключевые слова: личность, студент, самоопределение, профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность, правовая культура.

Аннотация: В статье излагаются теоретико-методологические основания проблемы профессионального самоопределения студентов в правовой культуре современного общества, выявлены содержательные характеристики, критерии и показатели профессионального самоопределения студентов, освоение которых обеспечивает его становление, и отражают особенности овладения правовой культурой.

Основываясь на научных работах К.А. Абулхановой-Славской, М.Р. Гинзбурга, Н.Э. Касаткиной, Е.А. Климова, А.В. Мудрика, Н.С. Пряжниковой, С.Н. Чистяковой и др., а также собственного опыта, мы можем утверждать, что

профессиональное самоопределение является неотъемлемой характеристикой жизнедеятельности современного человека. В процессе профессионального самоопределения у личности актуализируется развитие сознательного и

ответственного отношения к своему будущему на основе реалистической оценки себя в соответствии с реалиями современного общества [3].

Использование психологического подхода в изучении профессионального самоопределения студентов в правовой культуре позволяет нам рассматривать данный процесс как механизм, который обеспечивает органическое включение человека в систему общества, способного осознавать себя, свои интересы, определять место в жизни. Согласно этой точки зрения, профессиональное самоопределение личности обусловлено общественными и личностными потребностями самого человека.

Проведённый анализ научной литературы даёт основание сделать вывод о том, что самоопределение личности становится естественным и необходимым фактором её жизнедеятельности во всех сферах бытия, включая и профессиональную деятельность [1].

Подчёркивая значимость профессионального самоопределения для современного человека, особое внимание уделялось подготовке студентов к педагогической деятельности в контексте правовой культуры. Наше обращение к правовой культуре обусловлено тем, что в данном феномене отражается психологический аспект в изучении правовой реальности, а потому правовая культура выступает тем фоном, который обуславливает содержание и формы правовой деятельности, значимые для становления профессионального самоопределения студентов.

При разработке проблемы профессионального самоопределения студентов вуза в правовой культуре мы опирались на положения учёных (А.И. Арнольдов, Л.Н. Коган, М.К. Мамардашвили, А.В. Мудрик, М.М. Шибаева и др.) о том, что овладение культурой всегда происходит как процесс самоопределения личности, сущность которого – творить не только мир культуры, но и самого себя. Согласно этой точки зрения, самоопределение в культуре предполагает самопознание и самоизменение личности в соответствии с нормами и эталонами культуры, которые приняты ею и осмыслены как личностно значимые [5].

Изучение особенностей правовой культуры позволило сделать вывод о том, что современный юрист является субъектом правовой культуры – человеком, способным преобразовывать правовую реальность (деятельность). Из этого следует, что студент, готовящийся к правовой деятельности в новых социокультурных условиях, рассматривается как активный интерпретатор правовой культуры, самоопределяясь, он реализует право на овладение культурой – определяет своё место в жизни. Осваивая правовую культуру, студент становится создателем нового образа юриста.

В правовой культуре переплетены черты старого и нового времени, сосуществует многообразие социальных и культурных форм жизни и профессиональной деятельности. Ситуация межвременья в овладении профессией позволяет нам рассматривать процесс профессионального самоопределения как решение проблемы соотношения прошлого опыта студента с теми требованиями, которые предъявляются к личности в условиях современного общества, когда выявляются новые тенденции в развитии современной системы образования. В целях наиболее успешной подготовки к профессиональной деятельности студенту становится важным разобраться в своих представлениях о профессии, жизненных ценностях и нормах, стиле общения с другими людьми и т.п. для того, чтобы осмыслить исходный уровень своего профессионального развития и соотнести его с реалиями современного социума [4].

Изучив особенности правовой культуры, мы пришли к выводу: профессиональное самоопределение студента в правовой культуре – это процесс, направленный на осмысление и преобразование правовой реальности и самого себя с учётом юридических ценностей.

В процессе подготовки студентов к юридической деятельности возникает две задачи: во-первых, осмысление правовой культуры переходного состояния социума,

по отношению к которому происходит самоопределение будущего юриста; во-вторых, осмысление самого себя в этом переходном состоянии, своей роли и места, осознание собственных возможностей и притязаний, а также условий для самоосуществления и самореализации студента в юридической деятельности.

Такое понимание ситуации переходности в правовой культуре делает необходимым рассматривать профессиональное самоопределение студента в процессе его подготовки к юридической деятельности в двух аспектах: во-первых, как ориентацию, направленную в будущее (определение себя в профессии), как оценку своей перспективы, выстраивание эталонного образа профессионала и реализацию в юридической деятельности ценностей; во-вторых, как ориентацию в прошлом опыте (актуализация жизненного опыта), выявление тех потенциальных возможностей, которые оказываются значимыми для решения проблем, возникающих в настоящем, изменение себя в соответствии с требованиями современного общества.

Из этого следует, что в процессе подготовки к юридической деятельности студент должен научиться осознать ситуацию переходности в правовой культуре, в учебно-познавательной деятельности вуза актуализировать поиск форм и методов будущей профессиональной деятельности, посредством профессионального самоопределения реализовать право на освоение правовой культуры, формируя адекватную профессионально-психологическую позицию.

Рассматривая студента как субъекта правовой культуры, мы воспринимаем его как творца новой правовой реальности, а потому в образовательном процессе вуза студент, овладевающий правовой культурой, должен не просто приобретать определённую сумму знаний, но иметь возможность переосмысливать известный в культуре опыт юридической деятельности, выстраивать свои представления о будущей профессии и ценностях. Студент в процессе подготовки к юридической деятельности должен получить возможность «творить» профессию, осваивая актуальную для современного общества правовую культуру [2].

Подчёркивая важность профессионального самоопределения студента, следует заметить, что, занимая позицию субъекта правовой культуры, он реализует возможность права на овладение культурой, отражённой в содержании образовательного процесса вуза, что позволяет ему формировать когнитивный образ будущей профессии, обеспечивающий преобразования в юридической деятельности.

Акцентируя внимание на правовой культуре, мы пришли к выводу о том, что для процесса профессионального самоопределения свойственно состояние незавершённости и проблематичности, что выступает одной из значимых характеристик для современного общества, и для личности, проявляющей готовность меняться относительно условий её жизнедеятельности, решать возникающие при подготовке к юридической деятельности проблемы, преодолевать трудности и противоречия.

Понимание субъектной сущности профессионального самоопределения позволяет представить его как непрерывный процесс развития субъектных характеристик личности, проявляющихся в самостоятельном и осознанном построении перспектив своего развития, формировании личностной позиции и стиля профессиональной деятельности; в созидательной активности, которая приводит к появлению новых способов деятельности. Изучение исходного уровня профессионального самоопределения студентов показывает, что только четверть студентов обладают развитыми субъектными характеристиками, обеспечивающими проявление их профессионального самоопределения в ходе подготовки к правовой деятельности. А потому мы считаем, что применительно к организации образовательного процесса вуза следует акцентировать внимание на становлении профессионального самоопределения студентов как процессе, обуславливающим развитие и совершенствование его субъектных характеристик.

В ходе теоретического анализа обосновано, что становление профессионального самоопределения студентов в правовой культуре проявляется как: познание правовой реальности, в рамках которой осуществляется юридическая деятельность; понимание различных сторон, точек зрения, подходов в объяснении правовой реальности и способов решения возникающих проблем; проявление избирательного отношения в осмыслении и оценке ситуаций развития личности, формулировании задач воспитательно-образовательного процесса; осмысление тех ценностей, которые вызревают как тенденции, определяющие развитие общества и системы образования; понимание и принятие иных точек зрения как возможных для решения задач, возникающих при переходе системы образования на субъектную парадигму.

На основании теоретического анализа нами выявлены содержательные характеристики профессионального самоопределения, освоение которых обеспечивает его становление:

- познавательно-ориентационная, которая реализуется в познавательной деятельности студента как приобретение знаний об изменениях в правовой культуре; осмысление ситуации поликультурности современной системы образования; выявление и формулирование назревающих в процессах развития, воспитания и обучения проблем и противоречий; осознание сущности психолого-педагогических форм, методов и технологий; овладение умениями целеполагания и целереализации с учётом тенденций, определяющих развитие общества и личности и т.д., что способствует переосмыслению взглядов и обогащению представлений о юридической деятельности и её функциях;

- ценностно-ориентационная, проявляющаяся в познании «должного» в профессии, вытекающего из сущностных характеристик юридических процессов и явлений; осмыслении юридических ценностей, которые вызревают как тенденции, определяющие развитие общества и системы образования; формировании ценностно-смысловой основы профессионально-психологической позиции, что способствует оценке и переоценке жизненных и профессиональных ценностей, которые будут реализовываться в будущей профессиональной деятельности;

- личностно-ориентационная, проявляющаяся как формирование позитивного отношения к себе как субъекту профессионального развития и готовности студента меняться в соответствии с требованиями профессии; соотношение своего развития в настоящем и будущем; развитие личностных качеств, адекватных новой правовой реальности, что способствует решению проблемы адекватности студента как будущего юриста.

- практико-ориентационная, предполагающая формирование позиции субъекта правовой культуры; овладение современным стилем юридической деятельности; приобретение опыта преобразующей деятельности; овладение многовариантными и альтернативными программами и подходами в решении задач развития личности, что способствует развитию умений изменять характер юридической деятельности и овладевать её функциями;

- рефлексивно-оценочная, реализуемая как самопознание особенностей своей личности в соответствии с требованиями профессии юриста как субъекта правовой культуры; формирование умений осуществлять анализ и самоанализ особенностей своей личности, контролировать и регулировать своё поведение, что способствует развитию умений определять степень своей адекватности, анализировать и критически оценивать собственную профессиональную деятельность и способы её осуществления.

Результатом становления профессионального самоопределения студента в правовой культуре является сформированность образа его будущей профессии, который проявляется как конкретная форма его избирательного отношения в процессе освоения содержательных характеристик и представляет собой интегративное и смыслообразующее понимание профессии и себя в ней. Посредством

образа будущей профессии, адекватного современной социокультурной ситуации, студент интерпретирует происходящее и прошедшее, задаёт и прогнозирует своё будущее в собственных терминах и понятиях.

В качестве критериев становления профессионального самоопределения студентов предложены: когнитивный, акмеологический, рефлексивно-оценочный, деятельностный и акмеологический, которые определяются совокупностью показателей и отражают особенности овладения правовой культурой.

Когнитивный критерий характеризуется знаниями об изменениях, происходящих в правовой культуре современного общества; об изменениях в социальной ситуации развития личности; о поликультурности в современной системе образования; о функциях современного юриста и требованиях, предъявляемых к нему.

Аксиологический – понимание и принятие юридических технологий, форм и методов воспитания и обучения в развитии личности современного студента; идеалов, ценностей-целей с точки зрения их соответствия критериям правового развития личности и общества.

Рефлексивно-оценочный – владение навыками самоанализа в целях переосмысления и коррекции: опыта и взглядов относительно юридической деятельности в условиях правовой культуры современного общества; особенностей своей личности относительно возможности реализовать правовые ценности.

Деятельностный – овладение: опытом преобразующей деятельности; многовариантными и альтернативными программами и подходами в решении задач развития личности.

Акмеологический – самоизменение в соответствии с требованиями будущей профессии; соотнесение процесса развития профессиональных качеств в настоящем и будущем.

На основании представленных показателей обоснованы уровни становления профессионального самоопределения студентов в правовой культуре современного общества: высокий – студентов отличает самостоятельность в приобретении новых знаний, активно-избирательное и инициативно-ответственное отношение к себе, они нацелены на преобразующий характер юридической деятельности, профессиональное самоопределение для студентов данной категории приобретает творческий характер; средний – студенты чутко реагируют на изменения, проявляющие в правовой культуре современного общества, и проявляют готовность развивать в себе необходимые качества и умения, профессиональное самоопределение этой категории студентов приобретает развивающий характер; низкий – в освоении правовой культуры студенты ожидают готовых решений и советов; вопросы, которые они решают в учебно-познавательной деятельности, имеют прагматическую направленность, а становление профессионального самоопределения приобретает репродуктивный характер; критический – для студентов характерна инфантильность в восприятии мира, профессии и самого себя; они проявляют крайне низкий уровень субъектности, а потому профессиональное самоопределение для них не свойственно.

Определение теоретико-методологических оснований становления профессионального самоопределения студентов в правовой культуре современного общества позволило прийти к выводу о необходимости в системе профессионального образования учитывать реалии изменяющегося современного общества и активизировать субъектные характеристики будущих юристов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдалиева Л.В. Теоретические основы изучения и развития профессионализма педагога: монография. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 239 с.
2. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах: Учеб. Пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 248 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития

профессионала. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007.

4. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.;

Воронеж, 2007.

5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.; Воронеж, 2008.

THEORETICAL ISSUES METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION STUDENTS IN LEGAL CULTURE

© 2012

*A.A. Zhigulin, candidate of psychological sciences, associate professor of psychology
Voronezh Economics and Law Institute, Voronezh (Russia)*

Keywords: person, student, self, professional self-occupation, legal culture.

Annotation: The paper presents theoretical and methodological foundation problems of professional self-determination of students in the legal culture of modern society, revealed substantial characteristics, criteria and indicators of students' professional self-determination, development which ensures its development, and is representative of the mastery of legal culture.

УДК 378

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И КИТАЕ (В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI вв.)

© 2012

А.А.Завьялова, аспирантка кафедры педагогики профессионального образования, докторант кафедры китайской филологии Хэйлунцзянского университета (Харбин, КНР)

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре (Россия)

Ключевые слова: высшее образование в России и Китае; реформирование; социально-экономические условия; модернизация; этапы и содержание реформ образования.

Аннотация: В представленной статье автор рассматривает предпосылки реформирования системы высшего образования в России и Китае, выделяет основные этапы проведения реформ, их задачи и содержание; посредством анализа выделяет социально-экономические условия, оказавшие непосредственное влияние на реформирование высшего образования в двух странах.

Политические и экономические изменения во всем мире, потребности мирового рынка, в том числе образования обуславливают необходимость проведения реформ. Система высшего образования, находясь в постоянном движении, одна из первых призвана откликаться на любые требования времени.

Социально-экономическая ситуация и темпы развития общества в России и в Китае в последней четверти XX в. обусловили необходимость реформирования систем образования двух стран, однако к началу процесса реформирования условия двух стран были весьма различными.

Китай переживал последствия «культурной революции», последствия которой потребовали наведения порядка в сфере образования. Провозгласив «курс открытости и реформ», китайское руководство провозгласило принцип приоритетности образования, провело децентрализацию системы управления им, расширило автономию образовательных учреждений, преобразовало структуру системы образования в соответствии с потребностями экономики, сформировало мощный негосударственный сектор в образовании при сохранении за государством роли главного субъекта образовательной политики.

В Советском Союзе условия к реформированию были более благоприятными, ввиду того, что Советский Союз занимал передовые позиции в мире и по своему развитию значительно опережал Китай. В обозначенный период в Советском Союзе уровень развития образования и его научное обеспечение были на порядок выше и по уровню грамотности населения, и по реализации принципа всеобщности обучения, и по уровню подготовки педагогических кадров, и по материально-техническому оснащению.

Реформа образовательной системы Китая проводилась поэтапно и планомерно: сначала государством были четко определены основные задачи образования, затем был разработан и утвержден ряд нормативно-правовых документов, регулирующих главные направления образовательной политики, и только после этого Китай постепенно вступил на путь практической реализации стратегии образовательной политики, проведения и углубления реформ.

В России процесс реформирования оказался далеким от принципов преемственности и развития, непродуманные действия руководства зачастую приводили к разрушительным тенденциям, и система образования оказалась в кризисном состоянии.

Следует отметить и *общие проблемы*, объединявшие два государства: в Советском Союзе, как и в Китае, системы образования были традиционными. Их характеризовали такие общие черты, как устойчивость, связь теории и практики, массовость, доступность, четкий контроль, ориентация на государственную идеологию, однако, вместе с тем, обе системы отличались негибкостью и инертностью, поэтому реализовать новые вызовы общества было достаточно сложно.

Проведенный сравнительный анализ содержания этапов реформирования высшего образования в России и КНР позволяет нам выявить социально-экономические условия, влияющие на реформирование системы высшего образования России и Китая:

- Изменение политической и социально-экономической ситуации во всем мире;
- Усиление процессов глобализации и интернационализации образования;
- Потребность в подготовке конкурентоспособных специалистов нового типа, обладающих активной жизненной позицией и способных быстро адаптироваться к изменениям быстроменяющегося мира;
- Изменение подходов к содержанию обучения;
- Использование новых моделей подготовки специалистов;
- Применение инновационных технологий, новых методов и приемов при обучении студентов;
- Обеспечение качества образования в соответствии с международными требованиями.

В соответствии с потребностями мирового рынка за период реформ в РФ и КНР наблюдается значительный рост числа вузов и увеличение числа студентов. В обеих странах меняется административная система, расширяются автономии государственных высших учебных заведений, происходит изменение перечня специальностей и их переориентация в сторону гуманитарных и социально-экономических, что, с одной стороны, вызвано переходом к рыночной экономике, а с другой, продиктовано экономической выгодой.

В КНР и в РФ изменяется структура вузов и содержание обучения. В Китае создается многоуровневая система подготовки бакалавр-магистр-доктор, а в России происходит переход к двухуровневой системе подготовки кадров бакалавр-магистр, а также сохраняется традиционная фор-

ма специалитета.

Реформирование системы высшего образования в РФ и КНР затрагивает решение вопросов качественной подготовки специалистов. В КНР подготовка специалистов высокого уровня сдерживается рядом факторов, главным из которых является многочисленность населения. В России же учитывая то, что меняется отношение к образованию и к качеству подготовки специалистов, образование утрачивает фундаментальность, вузы перестают готовить специалистов, способных обеспечивать постоянный научно-технический прогресс страны, и переходят к подготовке специалистов, удовлетворяющих потребности рынка.

Общемировые тенденции глобализации экономики, интеграции мирового образовательного пространства обуславливают необходимость комплексной подготовки специалистов по более широким направлениям как в России, так и в Китае. Подготовка специалистов нового типа потребовала пересмотра и совершенствования методики, введения инновационных технологий, изменения подходов в обучении. В ходе реформы вузы стали внедрять гибкие и разнообразные модели и методы подготовки. В китайских вузах методика преподавания не способствует становлению у студентов критического мышления, способности к самостоятельной оценке происходящего, не формирует прочных общенаучных знаний, умений и навыков, представлений о научной картине мира. Подготовка специалистов в Китае в значительной степени коммерциализирована.

В связи с новыми потребностями рынка в РФ и КНР появляются негосударственные высшие учебные заведения, которые осуществляют подготовку специалистов по востребованным направлениям, создаются группы так называемых «пилотных» вузов, которые, в сущности, являются учебно-научно-инновационными комплексами, имеющими мощный научный и педагогический аппарат, необходимую материальную базу.

В результате реформы системы высшего образования в РФ и КНР меняется подход к трудоустройству выпускников: а) в Китае происходит переход от планового распределения выпускников к самостоятельному поиску работы, что не помогает преодолеть дисбаланс между количеством выпускников и недостаточностью мест для трудоустройства; б) в России одна часть выпускников распределяется на работу в соответствии с государственными потребностями, другая часть выпускников, обучавшихся на договорной основе, трудоустраивается в организации, с которыми был заключен договор, остальным предоставляется возможность свободного выбора.

За период реформ в России и Китае совершенствуется материально-техническая база. В результате проведенных реформ изменяется система финансирования высшего образования: а) российские вузы финансируются по остаточному принципу, что, несомненно, не лучшим образом сказывается на качестве подготовки студентов; б) в финансировании китайских вузов вовлечены государство, местные правительства, ведомства и сами граждане, которые ежемесячно выплачивают налог на образование.

Таким образом, в процессах реформирования систем высшего образования России и Китая есть много общего. Это продиктовано требованиями мировой экономической

системы, а также политикой самих государств. Однако за внешним сходством скрывается *глубокое различие*: а) Китай стремится овладеть западными технологиями и занять позицию мировой державы; б) Россия же не ставит перед собой цели занять самостоятельное место в мире и завоевать передовые позиции в науке и технике.

Таким образом, реформирование системы высшего образования России и Китая происходит в контексте общемировых процессов формирования глобальной экономики. Под воздействием мировых интеграционных процессов обе системы сближаются, сохраняя в то же время национальную специфику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Постановление об углублении реформы образования и всестороннем развитии воспитания качественных характеристик 1999 г.»: 1999年06月13日 中共中央国务院《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》[Электронный ресурс], http://xcb.tjtc.edu.cn/old/contentdetail.asp?content_class=38&id=2542, дата обращения 19.08.2012 г.
2. «Постановления ЦК КПК о реформе структуры образования от 27 мая 1985 г.»: 1985年5月27日 《关于教育体制改革的决定》颁布, [Электронный ресурс], <http://cpc.people.com.cn/GB/64162/64165/79703/82267/index.html>, дата обращения 19.08.2012 г.
3. «Программа реформ и развития китайского образования 1993 г.»: 中国教育改革和发展纲要(中共中央、国务院1993年2月13日印发) [Электронный ресурс], http://www.eol.cn/guojia_3489/20060323/t20060323_49571.shtml, дата обращения 19.08.2012 г.
4. Постановление от 13 марта 1992 г. № 13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс], <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=401487>, дата обращения 19.08.2012 г.
5. Постановление от 14 января 2002 г. № 6 «О проведении в 2002-2003 годах эксперимента по переходу на финансирование отдельных учреждений высшего профессионального образования с использованием государственных именных финансовых обязательств», [Электронный ресурс] <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=34988;dst=0;ts=7AD08F958D5375E0A1977094318F0044>, дата обращения 19.08.2012 г.
6. Постановление от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации», [Электронный ресурс] <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=97368>, дата обращения 19.08.2012 г.
7. Распоряжение от 7 февраля 2011 г. № 163-р «О концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы», [Электронный ресурс] <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=110982;dst=0;ts=315AD8CACDB27C2C2FD1ECA4EA933257>, дата обращения 19.08.2012 г.
8. Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ, [Электронный ресурс] <http://www.consultant.ru/popular/education/>, дата обращения 19.08.2012 г.

SOCIO-ECONOMIC CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION REFORMS IN RUSSIA AND CHINA (IN THE END OF XX – BEGINNING OF XXI)

© 2012

A.A.Zavyalova, post-graduate student of pedagogy of vocational education, doctoral student in Chinese philology of Heilongjiang University, Harbin (China)

Amure State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-na-Amure (Russia)

Keywords: higher education in Russia and China, reforms, socio-economic conditions, modernization, objects and content of the reforms.

Annotation: In this article, the author examines the background of reform of higher education in Russia and China, highlights the main stages of reforms, their objects and content; through analysis provides socio-economic conditions, which have a direct impact on the reform of higher education in the two countries.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

О.А.Захарова, доцент кафедры “Информационные технологии”, руководитель Центра дистанционного обучения и повышения квалификации

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону (Россия)

Ключевые слова: мультимедийные технологии, виртуальная образовательная среда, учебный модуль, принципы использования мультимедийных технологий.

Аннотация: В статье представлены основные принципы и методы использования мультимедийных технологий для развития системы дополнительного образования. Основной характерной особенностью этих технологий является объединение многокомпонентной информационной среды (текста, звука, графики, фото, видео) в однородном цифровом представлении, что обеспечивает надежность и долговечность хранения больших объемов информации и простоту ее переработки. Мультимедийные учебные модули являются базовой основой построения индивидуальной траектории обучения в системе дополнительного образования. Эффективность использования мультимедийных технологий определяется выбором адекватного сценария использования мультимедиа-приложений в учебном процессе.

Введение. Развитие системы дополнительного образования в XXI веке связано с применением интерактивных мультимедийных технологий. Поиск новых подходов к образованию взрослых, соответствующих современному информационному обществу, сопровождается интенсивным синтезом основных образовательных идей, разработанных в прошлом веке, от «обучения через делание» Дж. Дьюи и теорий усвоения, к гуманистическим и развивающим деятельностным идеям образования. Развитие телекоммуникационных и информационных технологий способствовало широкому, но бессистемному использованию мультимедийных технологий в системе образования. Однако до настоящего времени проблема создания педагогических условий для применения мультимедийных технологий в дополнительном образовании (ДО) в России на научном уровне, практически, не исследована.

Основные принципы применения мультимедийных технологий в системе дополнительного образования. В современной педагогической литературе существует достаточно много определений мультимедийных технологий, или «мультимедиа», каждое из которых выражает различные группы свойств. Приведем несколько из них. 1) *Мультимедиа* (англ. multimedia) – электронный носитель информации, включающий несколько ее видов (текст, изображение, анимация) [1]. 2) *Multimedia – using, involving, encompassing several media*. Использование, включение в себя или охват нескольких сред (мультимедийный подход к обучению) [2]. 3) *Мультимедиа* – обработка интегрированной информации, представленной более, чем в одной форме, например, видео, звук, музыка или данные [3]. Объединяя вышеприведенные определения, можно определить *технологии мультимедиа*, как возможность компьютерного перехода между отдельными модулями курса, возможность совершения обратного движения; параллельного использования звуковой или видео-среды как комментария к учебному материалу. Порядок движения в мультимедийном пространстве определяется преподавателем или обучающимся. Использование мультимедийных технологий в дополнительном образовании позволяет организовать индивидуализированное обучение, ориентированное на каждого обучающегося, за счет компоновки программы обучения из отдельных мультимедийных учебных модулей, разработанных по определенным принципам и хранящихся в общей базе данных [4]. Мультимедийные технологии в ДО могут использоваться как в подготовке образовательного контента, так и в системе управления учебным процессом (рис.1). Предлагаемый авторами подход к использованию мультимедийных технологий в системе дополнительного образования предполагает целенаправленное индивидуально-групповое обучение, когда обучающийся ставится в центре образовательного процесса и критически относится к предлагаемой программе, так как сам принимает участие в ее компоновке в соответствии со своими профессиональными потребностями. Методологическую основу эффективного использования

мультимедийных технологий в ДО составляют: теория контекстного подхода к образованию, разработанная А.А. Вербицким [5]; теория системного подхода в применении педагогических технологий [6]; классификация и модель применения мультимедийных технологий, предложенная в 1999 году Андерсеном В.В. [7].



Рис.1. Использование мультимедийных технологий в дополнительном образовании

На основе предлагаемой модели можно разрабатывать стратегию применения мультимедиа в образовании, в соответствии с различными ролями преподавателей, тьюторов, обучающихся и в зависимости от последовательности предоставления учебной информации и выполнения учебных заданий. Лучше всего рассматривать стратегию применения мультимедийных технологий на основе различных педагогических сценариев, адекватных конкретной образовательной ситуации. Будем понимать под «педагогическим сценарием» определенную и зафиксированную в алгоритме последовательность действий, направленных на обучение. Рассмотрим четыре различных типа педагогических сценариев, связанных с применением мультимедиа в образовании.

Сценарий – «Линейное представление мультимедиа-приложений». Линейная структура представления учебного контента в данном сценарии обеспечивает последовательное изучение электронного модуля или всего курса. Линейно организованный мультимедийный материал порождает сложную функциональную зависимость и взаимосвязи различных аспектов или процедур обра-

зовательного процесса [8]. При использовании данного сценария предъявляются минимальные требования к начальным познаниям в профессиональной области и в использовании компьютерных технологий у обучающихся. Преимущество: структурированное представление материала от начала и до конца способствует концентрации внимания обучающихся. Недостатки: жестко структурированный от начала до конца материал; ограниченные возможности в управлении последовательностью представления материала; ограниченность материала, невозможность его дополнения.

Сценарий - «Нелинейное представление мультимедиа-приложений». Данный вид сценария основан на нелинейном представлении мультимедийного материала в виде иерархических деревьев, совокупности таблиц в реляци-

зовательный процесс путем предоставления им возможности самостоятельного создания материалов и представления собственной профессиональной концепции; развитие профессионального мышления и навыков решения практических задач и выполнения групповых проектов, высокая степень мотивации. Недостатки: высокие требования к обучающимся по уровню владения информационными технологиями; необходимость в аппаратных и программных средствах разработки и высокая ресурсоемкость.

В Центре дистанционного обучения и повышения квалификации (ЦДО и ПК) ДГТУ в 2011 году была внедрена система формирования индивидуальных программ подготовки специалистов на основании разработанных специальным образом мультимедийных учебных модулей (табл. 1).

Таблица 1

Мультимедийные учебные модули

Код	Наименование мультимедийного учебного модуля
ДО-1	Проблема автоматизации обучения. Интернет-ресурсы в системе мониторинга учебного процесса.
ДО-2	Особенности использования дистанционных технологий для системы корпоративного обучения.
ДО-3	Авторское право. Регистрация электронных образовательных ресурсов в объединенном фонде электронных ресурсов.
ДО-4	Виртуальная информационно-образовательная среда поддержки учебного процесса и повышения квалификации.
ДО-5	Современная государственная политика в образовании. Компетентностная парадигма в высшей школе.
ДО-6	Интернет как коммуникационное и информационное пространство. Организация и поддержка виртуальной образовательной среды.
ДО-7	Опыт использования системы «СКИФ» для поддержки заочного и корпоративного обучения.
ДО-8	Организация процесса дистанционного обучения на основе инструментальной среды Moodle.
ДО-9	Разработка мультимедийного сопровождения дистанционного обучения.
ДО-10	Разработка учебно-методических электронных комплексов для системы дистанционного обучения.
ДО-11	Основы андрогогии. Роль тьютора в системе дистанционного обучения.

онных базах данных или гипертекста, в которых отдельные элементы информации снабжаются статистическими или динамическими связями, позволяющими переходить на другие разделы электронного курса. Преимущества: высокая степень управления подачей материала и интерактивности; гибкая навигация и индивидуализация в использовании учебных материалов; доступ к сетевым ресурсам [9]. Недостатки: необходимость разработки специального руководства по использованию мультимедийных ресурсов и стратегии информационного управления; невозможность изменения материала.

Сценарий - «Обучающие программы и образовательные курсы».

Мультимедиа-приложения, используемые в соответствии с данным сценарием, позволяют производить декомпозицию сложных задач и структурировать последовательность выполнения учебных проектов. В качестве организационных форм часто предлагаются деловые игры, соревнования или исследования, в которых используются средства активизации познавательной деятельности обучающихся, а мультимедийное сопровождение обеспечивает необходимую поддержку. Таким образом, применение данного сценария ориентировано на практическое закрепление полученных знаний; развитие критического мышления путем постановки нестандартных задач [10]. Преимущества: индивидуальная траектория обучения, наличие интерактивного взаимодействия с преподавателем и тьютором; модульный принцип построения учебных программ. Недостатки: требуется строгий контроль над навигацией; невозможность корректировки и дополнения учебного материала в процессе обучения.

Сценарий - «Разработка и создание мультимедиа».

В данном случае обучающийся является создателем, автором мультимедиа-приложений, а не пользователем, как в сценариях 1-3. Результатом обучения является создание собственных мультимедиа с помощью различных редакторов. Особенностью данного сценария также является использование мультимедийной технологии как образа мышления, средства коммуникации и представления знаний [11]. Преимущества: вовлечение обучающихся в обра-

При этом использовались педагогические сценарии четырех описанных выше типов. Пример учебных модулей для формирования индивидуальных практико-ориентированных программ, предназначенных для преподавателей высшей школы, приведен в таблице 1. Кроме преподавателей, в проекте участвовали специалисты предприятий и холдингов различных направлений, обучающиеся по программам ДО, разработанных в ЦДО и ПК. Таких, как: Северокавказский учебный центр гражданской авиации; Ростовская таможенная академия; Южное таможенное управление; Новочеркасский электровозостроительный завод; почта России; отдел по делам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям в составе Администрации Ростовской области и др.

Полученные результаты в обучении специалистов по дополнительным программам с использованием мультимедийных технологий позволили сделать следующие выводы:

Применение мультимедийных технологий в дополнительном образовании оказывается полезным и плодотворным благодаря интерактивности, гибкости и интеграции различной наглядной информации, а также возможности учитывать индивидуальные особенности обучающихся и способствовать повышению их мотивации.

Для наибольшей эффективности учебного процесса необходимо не только грамотно компоновать индивидуальные программы для обучающихся, но и выбрать сценарий использования мультимедийных технологий, адекватный профессиональному уровню обучающегося и образовательным задачам.

Применение сценария «Линейное представление мультимедиа-приложений» оправдано в тех случаях, когда у обучающихся выявлен недостаток знаний в изучаемой области и в использовании компьютерных технологий.

Применение сценария «Нелинейное представление мультимедиа-приложений» целесообразно в тех случаях, когда пользователь уже обладает общими или отдельными познаниями в изучаемой области, тогда ему необходимо получить большую самостоятельность и свободу выбора, развивая инициативу и повышая мотивацию. В этой ситу-

ации текущий контроль уступает место промежуточному и итоговому контролю.

Применение сценария «Обучающие программы и образовательные курсы» рекомендуется в тех случаях, когда обучающимся предстоит освоить практическое применение полученных теоретических знаний. При этом процесс обучения становится более самостоятельным, а результаты обучения проверяются лишь итоговым контролем.

Применение сценария «Разработка и создание мультимедиа» рекомендуется в тех случаях, когда обучающиеся должны показать и структурировать знания, продемонстрировать критическое, созидательное и неординарное мышление, способность рассуждать и решать профессиональные задачи.

Таким образом, можно заключить, что мультимедийные технологии могут эффективно использоваться в дополнительном образовании для обучения, выработки практических профессиональных навыков и развития критического мышления, направленного, в первую очередь, на дальнейшее совершенствование в профессии с использованием виртуальной информационной обучающей среды и сети интернет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. EbcyclopediaBritannicaDictionary (Словарь энциклопедии Британника) (<http://www.britannica.com>)
2. Американский национальный словарь по телекоммуникациям. Глоссарий. Телеком 2000.
3. Специализированная энциклопедия по информационным технологиям. (<http://whatis.techtarget.com>)
4. Захарова О.А. Модель системы повышения квалификации на основе объединенных ресурсов. - М.: издательство ГОУВПО «Государственный университет

управления». - Вестник университета. - 2010. - №25. - С.45-48.

5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 206с.

6. Казаков Ю.В. Системный подход к научно-исследовательской работе: Учебное пособие. - Тольятти: ТГУ, 2010. - 53с.

7. Andersen, B.B. (1999). The Art of Seeing the Wood and the Trees: Teachers' New Competencies in Terms of Multimedia Literacy and ICT Genre Didactical Competencies. Copenhagen, Roayal Danish School of Educational Studies Research Centre for Education and ICT.

8. Захарова О.А. Дистанционные технологии в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы: опыт ДГТУ// Проблемы реализации уровня высшего профессионального образования. Сборник научных статей по проблемам высшей школы. Новочеркасск, ЮРГТУ (НПИ), 2010. - С.229.

9. Отчет по НИР «Разработка методик учебно-познавательной, исследовательской, творческой деятельности обучающихся в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования с использованием телекоммуникационных технологий» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2011 годы)»

10. Виртуальная образовательная среда в профессиональной подготовке и системе повышения квалификации: монография/ Захарова О.А. - Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2011 - 146с.

11. О.А. Захарова, Л.П. Рыльщикова, Э.Б. Атрошина, Г.Г. Юрчук, В.В. Иванов Методологические основы применения информационно-коммуникационных технологий для развития интеллектуальных особенностей обучающихся // Монография Ростов-на-Дону. 2010

THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

© 2012

O.A. Zaharova, Associate Professor of "Information Technology", the head of the Center for Distance Education and Training.

Don State Technical University, Rostov on Don (Russia)

Keywords: multimedia technology, virtual learning environment, learning module, principles for use of multimedia technology.

Annotation: The article presents main principles and methods for use of the multimedia technology for the development of the system of supplementary education. The main feature of this technology is the combination of the multicomponent information environment (text, sound, graphics, photo, video) into the uniform digital representation which ensures the reliable and durable storage of the large amounts of information and facilitates its processing. Multimedia learning modules are the basis for the construction of an individual trajectory in the system of supplementary education.

УДК 159.922.7: 159.9.018

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В КАЧЕСТВЕ КОРРЕКЦИОННОГО МЕТОДА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

©2012

A.X. Зейналабдинова, докторант Института правовых исследований НАНА
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, личностный рост, самосознание, самооценка, познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Аннотация: Тренинг личностного роста – это форма психологической работы, призванная способствовать самопознанию, раскрытию потенциала личности, формированию ее целостности на основе внутригруппового взаимодействия и специальных упражнений. В статье рассматриваются проблемы эффективности социально-психологического тренинга в качестве групповой психокоррекционной работы на курсах усовершенствования учителей.

Известно, что во время тренинга моделируется реальная жизнь, но при этом создается особая безопасная среда, позволяющая участникам осознать свои глубинные установки, образ мышления, способы решения проблем и стратегии мотивации для того, чтобы изменить их и тем самым повысить эффективность своей деятельности. Считается, что тренинг дает возможность участникам понять и принять себя, сделать свою жизнь более контролируемой и управляемой. Результат тренинга — изменение качества жизни, продвижение к большей её полноте и яркости, к удовлетворенности и внутренней свободе [4].

Основное назначение социально-психологический тренинга, по мнению Н.Н. Богомоловой, состоит в овладении социально-психологическими знаниями в области формирования соответствующих социальных установок в активной форме, т.е. в ходе специально разработанных активных действий. [1]. Последнее очень важно при подготовке специалистов-преподавателей. Проведенные исследования показали, что педагоги должны обладать следующими качествами: «ответы опрошенных учащихся показали, чем учитель привлекает учащихся; прежде всего, это уровень знаний, умение контактировать, общаться, относиться к

учащимся с уважением, любовью и пониманием. Но вызывает тревогу тот факт, что учителя не умеют выслушивать учеников, обижают их. Конечно, диапазон ответов учителей (85 опрошенных) уже, чем студентов. Так, 53,4% опрошенных считают, что педагогическая культура учителя – это высокая образованность, начитанность, воспитанность, интеллигентность, любовь к людям» [11, с.156].

Группы социально-психологического тренинга реализуют потребность человека в эмоциональном тепле и контакте с другим человеком. Определены специфические черты социально-психологического тренинга, в том числе соблюдение ряда принципов групповой работы, нацеленность на психологическую помощь участников группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не только от ведущего, сколько от самих участников группы, наличие более или менее постоянной группы, и т.д. [2].

Есть много модификаций конкретных форм тренингов, различающихся между собой по целому ряду признаков. Одной из таких форм является тренинг личностного роста, который построен с учетом 3-х компонентной структуры личности, а именно: познавательной, эмоциональной и поведенческой. Познавательная составляющая включает представления человека о себе, других и мире; зрелая здоровая личность отличается тем, что: оценивает себя как активного субъекта жизнедеятельности, совершающего свободные выборы и несущего за них ответственность; воспринимает других людей как уникальных и равноправных участников процесса жизнедеятельности; воспринимает мир как постоянно изменяющееся, а потому всегда новое и интересное пространство для реализации своих возможностей [3, 5-7].

Эмоциональная составляющая зрелой здоровой личности включает способность доверять своим ощущениям и рассматривать их как основу для выбора поведения, т.е. уверенность в том, что мир действительно таков, каким представляется и сам человек способен принимать и осуществлять правильные решения; принятие себя и других, искренний интерес к другим людям; заинтересованность в восприятии мира, прежде всего - его позитивных сторон; способность переживать сильные положительные и отрицательные эмоции, соответствующие реальной ситуации [3, 8].

Поведенческая составляющая состоит из действий по отношению к себе, другим людям и миру. У зрелой здоровой личности: действия направлены на самопознание, саморазвитие, самореализацию по отношению к другим; поведение основано на доброжелательности и уважении их личности; по отношению к миру поведение направлено на преумножение, а иногда и восстановление его ресурсов за счет своей творческой деятельности в процессе самореализации и бережного обращения с уже имеющимися ресурсами [3].

Группы личностного роста имеют также три составляющих, работа над которыми осуществляется параллельно — рациональную, эмоциональную и деятельностную.

Рациональная составляющая позволяет развивать способность систематизировать и структурировать информацию, развивает лево-полушарное мышление. Участники получают знания, модели, концепции, навыки прогноза.

Эмоциональная составляющая развивает навыки правополушарного мышления, — способность входить в эмоциональный контакт, раскрывать себя, чувствовать групповую динамику, работать с образной информацией, опираться на интуицию.

Деятельностная составляющая призвана закрепить полученные знания на практике, она даёт ощущение успешности, позволяет корректировать поведение. Здесь мы проектируем, решаем задачи, играем, словом, действуем и творим. И получаем обратную связь от группы [10].

Итак, тренинг личностного роста – это форма психологической работы, призванная способствовать самопознанию, раскрытию потенциала личности, формированию целостной личности на основе внутригруппового взаимо-

действия и специальных упражнений. Во время тренинга моделируется реальная жизнь, но при этом создается особая безопасная среда, позволяющая участникам осознать свои глубинные установки, образ мышления, способы решения проблем и стратегии мотивации для того, чтобы изменить их и тем самым повысить свою эффективность. Работа на тренинге направлена на выявление проблемных зон и активизацию ресурсов для развития личности. Тренинг дает возможность участникам понять и принять себя, сделать свою жизнь более контролируемой и управляемой. Результат тренинга — изменение качества жизни, продвижение к большей её полноте и яркости, к удовлетворенности и внутренней свободе [4].

Задачи, которые может решать тренинг личностного роста:

- определение и осмысление своей жизненной позиции;
- выявление и анализ существующих проблем, обнаружение ресурсов для будущих свершений;
- осознание ценности собственной личности, обретение уверенности в себе и позитивного отношения к жизни;
- формирование навыков саморегуляции, обретение внутренней стабильности и устойчивости;
- обучение умению выражать свои чувства конструктивным образом; умение строить гармоничные межличностные отношения, разрешать конфликты;
- развитие психологической культуры. [там же].

Проведенный нами тренинг личностного роста был нацелен на исследование возможностей воздействия на рост профессиональной квалификации и социально-психологической подготовки учителей. Нами преследовалась цель показать эффективность использования СПТ для коррекции самосознания учителей на курсах усовершенствования. До тренинга нами была собрана информация о каждом участнике. Мы исследовали самооценку, черты характера, эмоциональное состояние, мотивацию прихода на тренинг.

Для этого были использованы следующие методики. Для исследования «Я-концепции» нами использовался сокращенный вариант теста, разработанного М.Куном и Т.Мак-Партландом в 1954 г. Сокращение вариантов ответов было связано с тем, что пилотажное исследование, проведенное на выборке из 30-ти человек, выявило, что большинство опрошиваемых с большим трудом находят 10 вариантов ответов [9]. Для выявления эмоционального состояния был проведен цветовой тест М. Люшера. Для исследования самооценки была использована методика «Я – Идеал – Друг - Недруг», для изучения личности были использованы методики - «несуществующее животное», «Тест Вартега» и др.

Программа тренинга состояла из двух частей: разминочной и основной. В разминочной части преследовалась цель сплотить группу, создать безопасную атмосферу в ней, поэтому использовались различные психотехники для сплочения группы и создания хорошего психологического климата. Были использованы такие психотехники, как «атомы и молекулы», «слепой и зрячий», «конструирование», «доверие», «свеча на двоих», «робот» и т.п. В основную часть тренинга входило следующее: «сказка по кругу», «смена ролей», «памятник», «карикатура», «интервью», «дурдом». «ролевые игры» и многое другое.

Основное внимание после каждого упражнения уделялось обратной связи. Обратная связь шла сначала со стороны участников, а потом со стороны тренера. Участников тренинга было 10 человек. Это были школьные учителя и психологи. Было проведено 10 тренингов на протяжении одного месяца. После тренинга, кроме психологического тестирования для выявления изменений в самооценке участников и в их эмоциональном состоянии (методика по самооценке и цветовой тест М.Люшера), было проведено анонимное анкетирование для определения происшедших изменений.

К слову сказать, цветовой тест М.Люшера использовался на протяжении всего тренинга (как в начале, так и

в конце каждого тренинга). Ниже приведены результаты исследования эмоционального состояния до и после тренинга. Групповая цветовая раскладка до и после тренинга, осуществленная на основе статистического метода Дашкова и Устинович, выглядит следующим образом: до: $+1+3*0*2=5=6-4-7$; после: $+4+1*2*3=5=6-0-7$. На основе ранговой корреляции Спирмена были выявлены статистически значимые различия между двумя этими групповыми раскладами ($r=0,31$).

участников отметили психологическую атмосферу в группе, 20 % участников особо выделили анализ и обратную связь, 29%- затруднились ответить, 11 % отметили личность тренера.

Большинство участников, указали на огромную роль группы в самоанализе, в восприятии и понимании людей друг - друга, в формировании адекватной самооценки и положительного отношения к себе. У 40% опрошенных результаты превосходили их ожидания. Опрошенные указали

Таблица 1

Изменения, происшедшие после тренинга

Показатели	Изменения в положительную сторону	Изменения в отрицательную сторону	Без изменений
Терпение	61 %	29 %	10 %
Доброта	41 %	20 %	39 %
Самооценка	91 %		9 %
Самоанализ	100 %		
Самочувствие	61 %		38 %
Настроение	80%		10 %
Самостоятельность	51 %		42%
Общительность	60 %		40 %
Индивидуальность	41 %	10 %	49 %
Выход за пределы социальных установок	51 %	9 %	40 %
Новизна чувств	70 %		30%
Оптимизм	50 %		50%
Активность	72 %		27 %
Дружба	100 %		

Как видим, эмоциональное состояние до тренинга отличается эмоциональной нестабильностью, проявляется усталость и минимальная включенность в жизнь (серый цвет на третьей позиции), пессимистичным настроением и доминированием интровертивной позиции. Эмоциональное состояние после тренинга отличается оптимистическим настроением, большей включенностью личности, активной позицией, большим любопытством и любознательностью. Динамика эмоционального состояния, прослеженная от тренинга к тренингу на основе цветовой методики М.Люшера, также об этом свидетельствовала.

Так, после первой встречи не было значительных изменений в эмоциональном состоянии. И это было нормально, так как участники группы не были знакомы друг с другом. У большинства участников группы была выражена социальная желательность. Только лишь после 4-го тренинга у участников группы проявилась существенные изменения в их эмоциональном состоянии, стали устойчиво доминировать позитивные эмоции, увеличилась общая активность.

Анализ результатов анкетирования участников после тренинга показал существенные изменения, на которые указали сами участники. Так, на вопрос – “С каким отрезком времени вы можете сравнить полученный в тренинге опыт в течение одного месяца?” -31 %участников указали на несколько месяцев, 22% -на один год, 18 % - затруднились ответить, 16 % один месяц, 13 % одна неделя. Как видно, большинство участников сравнивали воздействие тренинга с большим отрезком времени. А это является одним из показателей изменений, происшедших во взаимоотношениях, в общении, в когнитивной и эмоциональной сферах участников. Ответы на вопрос - “Какие изменения вы чувствуете у себя?” - показали следующие изменения, представленные ниже в таблице1.

Как видно из таблицы, участники отметили положительные изменения в самоанализе (100%), в самооценке (91%), в настроении (80%), в активности (72%). Почти половина опрошенных отметили уменьшение социальной желательности и социальных автоматизмов в поведении, что свидетельствует об уходе от ритуальности поведения, от большей сознательности поступков.

На вопрос «Что помогло раскрыться в группе?» -51% Вектор науки ТГУ. 2012. №3(10)

на значимые моменты тренинга и на те упражнения, которые оказали максимальное воздействие на них. Это «интервью» (70%), «смена ролей» (60%), «доверие» (40%), работа с чакрами (40%), ассоциации и невербальные техники, позволяющие человеку увидеть себя со стороны («памятник», «карикатура», и т.п.).

Таким образом, проведенный нами тренинг личностного роста был нацелен на учителей. Нами преследовалась цель показать эффективность использования СПТ для коррекции самосознания учителей на курсах усовершенствования.

Участие в социально-психологическом тренинге для большинства участников тренинга оказалось достаточно позитивным. Это еще раз доказывает эффективность социально-психологического тренинга в качестве групповой психокоррекционной работы на курсах усовершенствования учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Социально- психологический тренинг. Сб. научных трудов. / отв. Ред. Е. В. Руденский. Новосибирск, 1995
2. Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности. Межвузовский сб. / под ред. А.В. Петровского, Ульяновск: 1981
3. Личностный рост и развитие. Технологии личностного роста // <http://www.openreality.ru/school/psychology/>
4. Тренинг личностного роста — нужен ли он организации? // <http://center-training.ru/forum/index>
5. Руденко И.В. Воспитание в профессиональном контексте // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.259-262.
6. Ахметжанова Г.В. Сущность и структура педагогической личности // Вектор науки ТГУ. - 2009. - №4. - с.77-82.
7. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.187-190.
8. Денисова О.П. Формирование коммуникативных и организаторских способностей руководителя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.
9. Зейналабдинова А.Х. ”Я-образ»: экспериментальное исследование” // Psixologiya jurnali. № 2, Баку, 2006

10. Журавлев Д. И. Классификация видов психологического тренинга // <http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article>
11. Пальшкова И.А. Изучение проблемы профессио-

нально педагогической культуры будущих учителей высшей школы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. - № 2(5). - с.155-159

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS THE ADJUSTABLE METHOD FOR TEACHERS

©2012

A.X. Zeynalabdinova, doctoral student of the Institute of Legal Studies of ANAS
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: social and psychological training, personal growth, self-awareness, self-esteem, cognitive, emotional and behavioral components.

Annotation: Personal Growth Training - a form of psychological work, designed to promote self-knowledge, the disclosure of personal potential, the formation of its integrity, based on intra-group interaction, and special exercises. The article deals with problems of efficiency and social-psychological training as a psycho group of courses to improve teachers.

УДК 372.46

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА – ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ИСТОЧНИКОВ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2012

Н.А. Измайлова, учитель, магистрант кафедры педагогики и методик преподавания
Муниципальное общеобразовательное учреждение № 9, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: речь; речевая деятельность; развитие; литературное творчество; младший школьник; творческие способности.

Аннотация: Развитие речи - актуальная задача обучения в начальной школе, где закладываются основы будущей личности. Поскольку воспитание всесторонне развитой личности невозможно без совершенствования такого важнейшего инструмента познания и мышления, как речь, развитие речи учащихся в настоящее время - одна из основных задач школьного образования и, в первую очередь, её начального звена.

Одной из ключевых задач современной школы является подготовка человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой. Одним из необходимых условий формирования социально активной личности является овладение языком, речью.

Развитие речи - актуальная задача обучения в начальной школе. «Младший школьный возраст - период воспитания, накопления знаний, период освоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются» - так характеризует этот возраст Н.С. Лейтес [1].

Психические процессы младших школьников развиваются интенсивно, но неравномерно. Восприятие является свежим, широким и острым, но мало дифференцированным. Дети этого возраста не умеют проводить целенаправленный анализ наблюдаемого, не умеют выделять главное, существенного в воспринятом, для их восприятия характерна яркая эмоциональность. В этом возрасте дети с готовностью и интересом овладевают новыми знаниями, умениями и навыками. Очень важной особенностью является подражательность взрослым, своим сверстникам, героям книг и кинофильмов. Это качество очень помогает детям в учении и способствует быстрому овладению умениями и навыками учебной работы, умениями планировать, организовывать и осуществлять различные виды работы.

Следовательно, период младшего школьного возраста – благоприятный период формирования навыков речевой деятельности [7, 8].

Развитию речевой деятельности уделяют большое внимание философы, социологи, психологи, лингвисты. Значительная часть их рассматривает речевую деятельность с позиции общей теории деятельности, в качестве необходимого ее вида.

Философы М.М.Бахтин, А.А.Брудный, Э.С.Маркарян [2], трактуют речь как деятельность человека, заключающуюся в общении с другими людьми, в выражении и передаче им мыслей посредством того или иного языка.

Э.С.Маркарян рассматривает речевую деятельность как один из универсальных, общих механизмов культуры,

действующих при любом проявлении человеческой кооперативной социальной активности [3].

Психологическая наука по вопросам речи и речевой деятельности опирается на идеи советского психолога С.Л.Рубинштейна [4]. Речь для него – деятельность (выражения, воздействия, сообщения, общения) посредством языка; речь – это язык в действии.

А.А.Леонтьев анализирует речевую деятельность и как «один из видов деятельности отражения», и как «специализированное употребление речи для общения, частный случай деятельности вообще» [6].

Наиболее полное определение речевой деятельности было предложено известным отечественным ученым - психолингвистом, проф. И.А. Зимней. «Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом). Речевая деятельность может входить в другую, более широкую деятельность, например общественно-производственную (трудовую), познавательную. Однако она может быть и самостоятельной деятельностью; каждый вид речевой деятельности имеет свое «профессиональное воплощение», например, речевая деятельность говорения определяет профессиональную деятельность лектора, письма – писателя» [5].

Несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость многочисленных исследований, проблема формирования навыков речевой деятельности младшего школьника в педагогической науке изучена не достаточно полно.

Ученик не умеет точно и свободно формулировать мысль, высказывать мнение, его лексический набор ограничен, и это создает монотонность в общении, приводит к обедненности индивидуальной речи. В речи детей отсутствуют целые пласты литературной лексики, что препятствует интеллектуальному развитию личности ребенка. Школьник часто отказывается читать классическую и научную литературу, что отучает его мыслить, отрицательно влияет на его отношение к лучшим образцам мировой культуры.

Учителя встревожены тем фактом, что жаргон превращается в престижную модную речь. Жаргонный тип речи является сегодня одним из самых влиятельных и экспансивных. Последствием этого становится то, что школьники не осознают жаргон как таковой. Речевая дезориента-

ция детей ведет и к речевой некомпетентности [9].

Проблема развития устной речи школьников приобретает все большее общественное значение ещё и потому, что речь является убедительным показателем духовной культуры личности [10]. Становление в России гражданского общества, углубление процессов гуманизации культуры и образования, начавшийся процесс возрождения духовности, возвращения к истокам и традициям отечественной культуры, освобождение от догматических и односторонних оценок явлений искусства меняют стиль общения между людьми, преобразуют его в сторону расширения тематики, более полного использования богатства устной речи, внимания к личности собеседника. В школе также усиливается внимание к личности ученика, его духовному развитию, культуре, стилю мышления и речи, способности к творчеству. Не случайно, что почти во всех общеобразовательных школах, не говоря уже о лицеях и гимназиях, в учебный план вводятся такие предметы, как ораторское искусство (или риторика). Обществу необходимы люди, владеющие словом, умеющие отстаивать свои убеждения, взгляды, вести дискуссию, творчески включающиеся в процесс межличностной коммуникации.

Как показала практика, острая проблема в обучении учащихся начальных классов – написание изложений и сочинений, а именно: словесное оформление возникших у них образов, адекватная интерпретация воспринятого текста. Это происходит из-за низкого уровня развития связной письменной речи. Становится очевидно: научиться ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться, необходимо каждому.

Формированию речевой культуры подрастающего поколения во многом препятствует пассивное познание произведений через средства массовой информации, что заменяет и само чтение и речевое общение интеллектуально-эстетического характера. Вот почему особо важно проводить работу по развитию устной речи в контексте деятельности, создавая такие ситуации речевого общения школьников на уроках литературы, которые бы формировали умение владеть теми или иными жанрами устных высказываний.

Важными источниками развития навыков речевой деятельности являются художественная литература и фольклорные произведения.

В отечественной педагогике всегда уделялось большое внимание методически целесообразно организованным занятиям по литературному чтению. Это связано с важностью литературных произведений как факторов нравственного, эстетического, социального и речевого развития и воспитания детей.

Для ознакомления детей с тем или иным литературным произведением учителю необходимо построить учебный процесс в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учеников, уметь методически грамотно организовать восприятие того или иного вида литературных произведений [11].

Для полноценного восприятия художественных произведений необходимо, чтобы у школьников были развиты некоторые психологические качества, соответствующие специфике литературы как искусства слова. Они должны уметь воспроизводить в сознании образы и картины, изображенные писателем, научиться видеть за ними определенный жизненный процесс, осмысливать идею произведения, заражаться чувствами автора и давать свои собственные эмоциональные оценки. Свои мысли и чувства в связи с чтением и анализом произведений литературы учащиеся должны уметь свободно, логично и аргументировано излагать в сочинениях, раскрывая при этом художественные особенности этих произведений. Таким образом, они должны обладать и эмоциональной восприимчивостью, и легкостью словесного оформления своих

мыслей и чувств, то есть определенными литературными способностями.

При стихийном речевом развитии дети получают достаточно не высокий речевой навык, поэтому необходимо специальное обучение.

Осуществляя речевое развитие школьников на занятиях по литературе, учителю следует опираться на знание особенностей коммуникативной деятельности, так как усвоение языка и речи наиболее эффективно происходит в процессе общения. Деятельность общения требует такого контакта с другими людьми, при котором субъект видит в них себе равных и потом рассчитывает на обратную связь, на обмен информацией, а не на одностороннее ее осуществление [12, 13].

В начальной школе необходимо заложить основы формирования грамотного читателя. Грамотный читатель – это человек, у которого есть стойкая привычка к чтению, сформирована душевная и духовная потребность в нем как средстве познания мира и самопознания. Через речь ребенок усваивает правила поведения, общения, воспринимает красоту окружающего мира и может рассказать об увиденном, передавая ощущения и чувства.

Следовательно, литературное чтение наряду с русским языком – один из основных предметов в системе подготовки младшего школьника.

Литература как учебный предмет, изучающий искусство слова, создает особые условия для овладения учащимися приемами творческого труда, исследовательской поисковой работы, связанной с умением самостоятельно решать сложные проблемы, с критическо-оценочной деятельностью на материале изучаемых художественных произведений, подготовкой устных выступлений и письменных работ различных типов и жанров. В учебном труде развиваются творческие способности, школьники понимают практическую направленность своей работы, а также оценивают собственные возможности, что повышает заинтересованность в результатах.

Заметно в этой области исследования А.Ветлугиной: одной из важнейших проблем развития художественных способностей школьников считается соотношение обучения и творчества. Важным показателем обучения является возникновение у ребенка интереса к художественной деятельности, самостоятельность и активность в процессе творчества [14].

Художественная литература воздействует на очень широкую сферу человеческой психики, на мировоззрение, речь, нравственное поведение в обществе, коллективе, семье, на эстетическое и художественное развитие. Поэтому воздействие ее следует рассматривать в самом широком аспекте, вводя литературное развитие как «составляющую» в обширное понятие эстетического и художественного воспитания.

Обязательным компонентом системы начального литературного образования младшего школьника общепризнанна творческая деятельность.

В силу исторической и методической традиции под литературным творчеством долгое время понимались сочинения на свободные темы, изложенные в разных литературных жанрах. Такие творческие работы противопоставлялись обычным школьным сочинениям и, как правило, предлагались одаренным в литературном отношении учащимся, поэтому литературному творчеству в большей степени уделялось внимание на специальных факультативах, в детских литературных клубах, кружках. На уроках же литературы задания по литературному творчеству носили эпизодический характер, частотность обращения к ним и жанровая палитра работ всецело зависели от творческой инициативы учителя. Ведущим жанром письменных работ было сочинение на литературную тему в жанре литературно-критической статьи. Как правило, такие работы носили литературоведческий, иногда публицистический характер. В стилистическом отношении преобладал монолог, а мысли излагались учащимися в рамках общепринятой «единой» интерпретации.

Гуманитаризация науки во второй половине XX века, развитие герменевтики, достижения психологии и педагогики привели к доминированию в разных сферах бытия таких понятий, как диалог, диалогическое мышление, диалогическое отношение к миру, что определило направление развития современного литературного образования. Ушло в прошлое внеличностное обучение, на смену монологу пришел диалог. В процессе творческой деятельности реализуется диалогическая природа творчества, ведь именно в результате диалогического отношения к предмету (искусству, науке, жизни) рождается новое — критерий креативности.

Понимание творчества как диалога, демократизация общества, достижения методической науки изменили взгляд на содержание, цели и задачи литературного творчества. Сегодня оно рассматривается как способ реализации читательской интерпретации художественного произведения [3], как диалог читателя-школьника с художественным произведением, автором и собственной личностью в форме, органичной природе искусства слова.

Спектр творческих работ, предлагаемых современной методикой, очень многообразен — от небольших творческих упражнений до словесных интерпретаций (как письменных, так и устных) разных жанров, обращенных к различным видам искусства. При этом творческая работа рассматривается как результат деятельности ученика, выраженный в различной творческой форме, стимулом к которому стало литературное произведение.

Стерта существовавшая долгие годы грань между сочинением на литературную тему и творческой работой учащегося по литературе. Главным критерием креативности работы является степень вовлечения личности учащегося в процесс деятельности — диалогическое отношение к художественному произведению, в результате которого и создается самостоятельная творческая работа ученика. Диалог с искусством дает читателю (зрителю, слушателю) «опыт расширенного самоощущения в мире [3], стимулирует диалогическое восприятие явлений. Обращение к художественным произведениям в сочинениях по жизненным впечатлениям свидетельствует об органичном сопряжении искусства и жизни во внутреннем мире учащегося.

Сочинение басни, сказки, фантастического или юмористического рассказа, лирического стихотворения или лирического баллада, проповеди, поучения, дневника литературного героя, внутреннего монолога литературного героя, составление киносценария, написание эссе и тому подобная работа представляют собой попытки художественного воплощения диалога с литературным произведением, попытки освоения жанровых законов произведения искусства в процессе творческой деятельности. При выполнении таких работ в наибольшей степени востребованными являются литературно-художественные способности учащегося. Ведущими каналами восприятия являются эмоции и воображение. Доминанта творческого процесса — художественная деятельность. Диалог учащегося с художественным текстом разворачивается в эмоционально-образном пространстве.

Приобщение в процессе творческой деятельности к разным жанровым системам дает учащемуся возможность увидеть художественное произведение с различных точек зрения, панорамно охватить его, почувствовать природу словесного искусства, выразить себя через творческое отношение к прочитанному, эстетически, исторически и социально мотивировать свою интерпретацию. Обогащенные опытом создания работ различных художественных жанров, сочинения в старших классах (рецензия, эссе, очерк, статья и др.), как правило, отражают не только интеллектуальное, но и эмоционально-образное восприятие художественного произведения. Увиденный однажды с позиции собственного творчества художественный мир, попытки создания художественной ткани текста на протяжении всех этапов литературного развития поддерживают угасающие с возрастом эмоционально-образные доминан-

ты восприятия. Рассмотрение произведения с критико-публицистической точки зрения приучает читателя-школьника формировать собственную оценку прочитанного, стимулирует современное видение произведения. Научная интерпретация произведения в рамках школьного анализа помогает овладеть законами художественного произведения и способствует объективации оценки.

Таким образом, научиться ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому. Поэтому одной из наиболее важных задач на современном этапе обучения учащихся является формирование навыков речевой деятельности.

Художественная литература создает условия для совершенствования одноименных способностей, являющихся неотъемлемой частью всесторонне и гармонично развитой личности, специалиста в любой профессиональной сфере; повышает качество функционирования профессионально значимых психических свойств (восприятие, воображение, память, мышление и др.); формирует мотивацию на творческую деятельность; совершенствует умения, актуальные для литературно-творческой деятельности; воспитывает индивидуальность, самостоятельность, коллективизм, как профессионально важные качества личности для дальнейших жизненных достижений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина И. Ф. и др.; Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/М. В. Гамезо и др. - М.: Просвещение, 1984. - 256 с.
2. Брудный А.А. Мир общения / Брудный А.А. - Фрунзе, 1977.-71с.
3. Маркарян Э.С. Понятие «культура» в системе современных социальных наук. / Маркарян Э.С. - М.: 1973.- 33-54 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. / Рубинштейн С.Л 2-е изд. - М.: 1973.-720с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. - М., 2001.-432с
6. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. - М., 1974. - С. 25 – 28.
7. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.319-321.
8. Туктагулова М.Н. Методическая система подготовки учителя к речевой деятельности в парадигме педагогической поддержки // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №2. - с.187-191.
9. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012.- №2. - с.157-159.
10. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №4. - с.329-330.
11. Ахметжанова Г.В. Сущность и структура педагогической личности // Вектор науки ТГУ. - 2009. - №4. - с.77-82.
12. Воробьева Т.Г. Возможности формирования и развития регулятивных учебных действий средствами технологии интегрированного обучения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №4. - с.62-64.
13. Руденко И.В. Воспитание в профессиональном контексте // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.259-262.
14. Н. А. Ветлугина. Музыкальное воспитание в детском саду/ Н. А. Ветлугина - М.: Просвещение, 1981. - 140 с.

FICTION - A MAJOR SOURCE OF SKILLS DEVELOPMENT VOICE OF THE YOUNGER PUPILS
© 2012

N.A. Izmailova, teacher, graduate student of pedagogy and teaching methods
Municipal educational institution № 9, Togliatti (Russia)

Keywords: speech, speech activity, development, creative writing, younger students; creativity.

Annotation: Development of speech - an urgent task of primary school, where the foundations are laid for future personality. Because the education of a fully developed personality is impossible without such an important tool to improve learning and thinking, as speech, language development of students at present - one of the main objectives of school education and, above all, its initial level.

УДК 378.046.4

**ВНУТРИФИРМЕННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В СФЕРЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ И СПОРТА)**

© 2012

А.М. Трещёв, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования и педагогического менеджмента

Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Д.Р. Исамуллаева, тренер-преподаватель, аспирант

Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва по художественной гимнастике им. Л.А. Тихомировой, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: повышение квалификации, внутрифирменное повышение квалификации, профессионализм, педагог дополнительного образования, тренер-преподаватель.

Аннотация: Уровень квалификации определяется качеством профессиональной деятельности педагога, поэтому возникает необходимость постоянно достигать максимального уровня профессионализма, а это возможно благодаря непрерывному педагогическому образованию.

Последипломное образование (повышение квалификации) – серьезная система профессиональной подготовки кадров, которые могли бы обеспечить прогресс общества, требуя постоянного получения новых знаний, информации.

Целью повышения квалификации является обновление прежних и получение новых теоретических знаний и практических умений и навыков, которые связаны с модернизацией образования.

В качестве задач повышения квалификации специалистов можно выделить следующие: разработка основ организации, содержания и методики проведения занятий; изучение и разработка вопросов рационализации и совершенствования труда; проведение непосредственной работы по повышению квалификации; разработка и издание материалов по самообразованию; изучение условий работы и выявление степени имеющейся и необходимой квалификации работников.

Различают следующие виды обучения с целью повышения квалификации:

- краткосрочное (не менее 72 часов) проводится на базе учреждения по вопросам профессиональной деятельности и заканчивается сдачей экзамена или зачета;

- тематические и проблемные семинары (от 72 до 100 часов) проводятся по проблемам, возникающим на уровне организации или учреждения, отрасли, региона;

- длительное (свыше 100 часов) обучение специалистов в образовательном учреждении повышения квалификации для углубленного изучения актуальных проблем организации, отрасли, региона по профессиональной деятельности.

Знания, полученные в процессе обучения в высшем учебном заведении, как показывает практика, являются недостаточными для работы по специальности, им необходимо обновление в течение всей профессиональной деятельности. Традиционно считается, что за 3-4 года информация устаревает наполовину. Не случайно в странах с развитой экономикой уже сейчас доля бюджета на образование взрослых превышает долю бюджета на систему базового образования.

По мнению ряда специалистов, не может быть конечного образования, т.е. образования на всю жизнь. Необходимо образование через всю жизнь, т.е. непрерывное. Для решения этих задач в нашей стране введена система повышения квалификации, которая предусматривает регулярное (не реже одного раза в пять лет) обучение

физкультурных кадров.

Повышение квалификации дипломированных специалистов в сфере физкультуры и спорта является одной из важных проблем в области профессионального образования.

Профессия педагога предполагает обучение на протяжении всей жизни, т.к. появление новых знаний влечет за собой обновление программы обучения. Современный мир требует постоянного самообразования, которое гарантирует интеллектуальный рост личности, является одним из условий успеха в трудовой деятельности. Самообразование направлено на расширение и углубление профессионально-методических знаний и умений, совершенствование уровня профессиональной компетентности. Индивидуальное самообразование осуществляется через самые различные формы организации.

Для того чтобы повышение квалификации происходило положительно, педагогу необходимо саморазвитие, развитие творческого потенциала, трудолюбие и способность справляться с предстоящими трудностями – с помощью этих критериев достигается личный успех, карьерный рост, материальное благополучие и т.д. Это может быть достигнуто только системой непрерывного профессионального образования – потребности в постоянном самодвижении личности к вершинам профессии, ее способности адаптироваться к неожиданным жизненным ситуациям.

В настоящее время подготовка высококвалифицированных специалистов играет немало важную роль в повышении уровня различных организаций (учреждений). В данной статье мы попытаемся проанализировать актуальность внутрифирменного повышения квалификации, а именно педагогов дополнительного образования (тренеров-преподавателей).

До недавнего времени большинство специалистов в стране повышали квалификацию в рамках курсовой подготовки, однако в настоящий момент эта доля значительно снижена. В современных социально-экономических условиях существующая система повышения квалификации специалистов в области физической культуры и спорта не обеспечивает также и столь необходимой регулярности повышения квалификации специалистов.

Кроме того, в настоящее время необходимо не только быстро осваивать поток новых знаний, но и также быстро переключиться от получения к их применению. Тем са-

мым актуализируется проблема организации внутрифирменного повышения квалификации педагогов, в том числе тренеров-преподавателей.

Развитие дополнительного образования зависит от постоянно возрастающей роли повышения квалификации кадров, так как происходит усложнение профессионально-педагогической деятельности при переходе учреждения дополнительного образования детей на новые условия функционирования. На современном этапе от педагога дополнительного образования требуется высокая культурная самоорганизация и высокий уровень профессионализма для развития ценностно-смысловой сферы сознания ребёнка.

Высокие требования к качеству работы педагога, конкурентоспособность на внутреннем рынке образовательных услуг побуждают работников учреждения систематически улучшать качество своей работы и повышать свою квалификацию. Цель повышения квалификации – формировать качественное состояние профессиональной компетентности педагога, высокого уровня профессионально-субъектной позиции, интеллекта и культуры на базе учреждения (внутрифирменное повышение квалификации) [1].

Вся система внутрифирменного повышения квалификации требует использования современных методов и форм, что способствует вовлечению всех педагогов в активную профессиональную деятельность. Достижение более высокого уровня профессиональной компетентности как результат внутрифирменного повышения квалификации педагогов возможно только в конкретном образовательном учреждении, поскольку именно учреждение дополнительного образования позволяет учесть повседневные интересы и практические потребности педагогов.

Внутрифирменное повышение квалификации целенаправленно, предметно и содержательно осуществляет процесс обучения, превращает работу в учреждении в единую систему непрерывного дополнительного профессионального роста педагогических кадров.

Необходимо отметить, что внутрифирменная система повышения квалификации позволяет видеть конкретный результат обучения, то, как меняется уровень профессиональной компетентности педагогов.

Повышение квалификации, в том числе и внутрифирменное, тесно связано с понятием «профессионализм», которое должно включать в следующие компоненты:

- способность взаимодействовать с участниками профессиональной деятельности на должном интеллектуально-культурном уровне;
- умение оперативно решать типичные профессиональные задачи;
- способность прогнозировать и выявлять оптимальные и эффективные решения в нестандартных ситуациях;
- умение аргументированно отстаивать свое мнение, не навязывая другим.

В профессионализме отмечается не только необходимость, но и внутренняя потребность подтверждения и обновления образованности личности на протяжении всей жизни (т.е. непрерывного образования в его личностно-культурологическом смысле) [2].

Внутрифирменное повышение квалификации организуется, как правило, методической службой учреждения, в работу которой входят:

- создание оптимальных условий для развития творческого потенциала педагога;
- оказание научно-методической помощи участникам образовательного процесса;
- удовлетворение информационных, учебно-методических, образовательных потребностей педагогов;
- организация и осуществление повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательного учреждения.

Одной из важнейших задач дополнительного образования является организация системы методической работы с кадрами. В учреждениях дополнительного образования

детей, где требуется большое напряжение сил и энергии, необходимо создавать группу единомышленников. Могут возникнуть проблемы во взаимодействии педагогов, в их организации в единую группу, но они должны решаться методической службой учреждения.

Проблемой обучения взрослых занимаются исследователи, которые склоняются к тому, что оно должно быть прикладным, практически направленным. У обучающихся, имеющих жизненный и профессиональный опыт, больше, чем у студентов, присутствует потребность в смысле [3]. Прослеживаются две основные области проявления этой «потребности в смысле»: потребность в приобретении знаний и умений для решения практических, производственных задач и потребность в личностно-профессиональном и культурном развитии – об этом свидетельствуют результаты исследований проблемы профессионализации личности. Так, профессионализация личности тренера-преподавателя выражается в росте рефлексивной способности, способности к смене ценностных ориентаций.

Ведущей тенденцией обновления системы образования является инновационный подход. Все участники (от организаторов до обучающихся) процесса повышения квалификации должны «включиться» в доминирующую в настоящее время инновационную деятельность, в которую входят подходы к подбору и оформлению содержания, методов, средств обучения, построению практических занятий, а также способность тщательно продумывать приемы создания самой атмосферы общения субъектов образовательного процесса. В контексте инновационной стратегии учебного заведения существенно возрастает роль педагога как непосредственного участника всех преобразований.

Общение представляет собой особую сферу, в которой и должна происходить модификация образования. Именно здесь следует искать приемы, формы, способы построения взаимоотношений между слушателями. Умение словесно преподнести информацию дается не всем. В связи с этим заслуживает внимания использование такого методического приема, как разработка тренерами-преподавателями проекта и дальнейшее его представление и защита. Совокупность вкладов каждого участника с позиции отведенной ему роли приведет к решению проблемы. Более того, это будет способствовать развитию исследовательской позиции специалистов [4].

Разумеется, при всем разнообразии форм, методов, средств необходимо учитывать индивидуальные особенности участников внутрифирменного повышения квалификации, отличающихся сложившимся мировоззрением, жизненным опытом, опытом спортивной, управленческой и педагогической деятельности, собственным взглядом на пути реализации своего потенциала.

Разработка системы мониторинга качества может стать актуальной в решении проблемы повышения качества образования. Грамотно проводить работу по регулированию образовательного процесса с целью повышения его качества возможно только при четком представлении результатов обучения. Практика показывает, что диагностика педагогического труда способствует осознанию тренером-преподавателем особенностей организации своего труда, индивидуальном стиле педагогической деятельности, возможностей ее совершенствования [5].

Таким образом, внутрифирменное повышение квалификации тренера-преподавателя можно рассматривать как реализацию инновационного подхода к организации повышения квалификации. Мы предполагаем, что исследования внутрифирменного обучения помогли бы создать проекты по организации системы внутрифирменной подготовки педагогов дополнительного образования (тренеров-преподавателей).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трещёв А.М. Развитие профессионально-субъектной позиции молодого учителя в процессе внутришкольного обучения // Известия Южного федерального универ-

ситета. Педагогические науки. 2010. № 8. С. 149-158.

2. Кузьмина Н.В. Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования. Известия РАО, 2000, № 1.

3. Кларин М. Корпоративный тренинг - инструмент развития, управления в организациях //Магистр, 2001, № 1.

4. Романовская И.А. Структура исследовательской позиции будущих учителей // Современные наукоёмкие технологии. 2010. № 10. с. 127-131.

5. Романовская И.А., Исамуллаева Д.Р. Повышения качества образования в специализированной детско-юношеской школе Олимпийского резерва по художественной гимнастике// Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010.с. 250-254.

INTERNAL TEACHER'S INCREASE OF QUALIFICATION IN THE INSTITUTE OF AN ADDITIONAL EDUCATION (IN PHYSICAL EDYICATION AND IN SPORT)

© 2012

A.M. Treschev, doctor of pedagogical sciences, professor, professor of chair of professional education and pedagogical management

Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

D.R. Isamullaeva, coach- teacher, post-graduate student

Specialized sports children and youth school of Olympic reserve of Rhythmic gymnastics named after L.A. Tikhomirova, Astrakhan (Russia)

Keywords: the increase of the qualifications, an internal increase of the qualifications, a professionalism, teacher of an additional education, coach- teacher.

Annotation: The level of the qualification is determined by the quality of teacher's professional activities, so there is a necessity to achieve constantly the highest level in their professionalism, but it is possible thanks to continuous pedagogical training.

УДК 378.046.4

ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА

© 2012

И.М. Истомина, аспирант кафедры «Информационные технологии»

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону (Россия)

Ключевые слова: образование, виртуальная образовательная среда, профессиональная компетентность, элементы виртуальной образовательной среды.

Аннотация: Рассмотрено понятие «виртуальная образовательная среда», проведен анализ виртуальной информационно-образовательной среды Донского государственного технического университета и ее влияния на формирование профессиональной компетентности студентов.

В процессе формирования и развития информационного общества огромное значение имеет решение проблем связанных с организацией образовательного процесса. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании становится необходимым фактором для дальнейшего развития страны и уровень использования информационно-коммуникационных технологий должен определяться качественными показателями включения этих средств в образовательный процесс, создания многофункциональных виртуальных учебных средств.

В качестве одной из главных задач информатизации вузов выступает процесс изменения содержания, методов и организационных форм подготовки студентов в условиях расширенного доступа к информации. Главной особенностью новых технологий образования является наличие компьютерной информационной среды, включающей базы данных, гипертекст и мультимедиа, электронные учебники, имитационное обучение, электронные коммуникации, экспертные системы, виртуальные лаборатории.

Невозможно сегодня представить техническое образование без применения в учебном процессе новейших достижений в области информационных и коммуникационных технологий. Компьютерные технологии позволяют наиболее гибко удовлетворять информационные потребности студентов и специалистов, а также накапливать и структурировать все возрастающий объем профессиональных знаний. В то же время для получения инженерного образования одних знаний явно не достаточно, как ни велик был бы их объем. В условиях расширения и углубления информационного пространства и смены парадигмы образования от традиционного обучения к личностно-ориентированному, потребовались новые педагогические и технические решения в области автоматизации процесса обучения [1].

Виртуальная образовательная среда понятие обширное, оно вытекает из понятия «информационно-образовательная среда» – общее информационное пространство, в котором

осуществляется образовательный процесс (в школе, вузе, в регионе). Виртуальная образовательная среда – информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порождаемое информационно-коммуникационными технологиями. Виртуальная обучающая среда – комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющий осуществить управление содержанием образовательной среды и коммуникацию участников [2].

Созданию и развитию виртуальной информационной образовательной среды в Донском государственном техническом университете традиционно уделяется большое внимание. Ведутся работы по созданию электронных учебников, обучающих, мультимедийных и тестирующих программ (рис. 1).



Рис. 1. Структура виртуальной информационно-образовательной среды ДГТУ

На базе Центра дистанционного обучения и повышения квалификации ДГТУ проводятся многочисленные курсы повышения квалификации для научно-педагогических работников высшего профессионального образования и федеральных государственных научных организаций в очно-дистанционной форме с выдачей удостоверения государственного образца по различным программам. Самыми популярными из них являются:

- «Организация обучения с использованием открытого программного обеспечения Moodle»,
- «Проблемы дистанционного обучения в системе высшего и дополнительного образования»,
- «Использование информационно-коммуникационных технологий в системе методической поддержки образовательного процесса» и многие другие.

Все эти курсы обеспечивают получение необходимых знаний в области внедрения дистанционных технологий в учебный процесс, а также навыков деятельности тьютора.

В электронной библиотеке Центра дистанционного обучения и повышения квалификации в настоящее время размещено более 800 информационных ресурсов, включающих электронные учебники, учебные пособия, лекционные курсы, практикумы, лабораторные работы, руководства к выполнению курсовых работ, тесты и др.

Для студентов заочной формы обучения на сайте Центра дистанционного обучения и повышения квалификации – <http://de.dstu.edu.ru> собраны методические материалы, необходимые для самостоятельного изучения дисциплины, они укомплектованы по курсам для каждого направления и специальности. Материалы ежегодно обновляются.

В разделе, предназначенном для абитуриентов, которые готовятся к сдаче Единого государственного экзамена, можно найти демонстрационные варианты к ЕГЭ по математике, русскому языку, физике и информатике.

Разработка подобных средств и их внедрение в практику повседневных занятий положительно влияет на эффективность учебного процесса и является перспективным направлением развития инновационных технологий обучения. Более активное внедрение электронных информационных ресурсов характерно для подготовки к проведению лабораторных и практических занятий. Современные информационные ресурсы, предоставляют студенту возможность в удобном для него индивидуальном режиме изучать теорию различных дисциплин, проводить экспериментальные исследования, приобретать практические навыки и умения путем тренировочных действий, осуществлять процедуру самоконтроля. Один и тот же ресурс, вне зависимости от формы и технологии его вхождения в состав виртуальной среды, может быть использован на лекции, на лабораторно-практическом занятии, при выполнении курсового и дипломного проектирования, в ходе педагогической практики, для организации самостоятельного обучения, а также при проведении текущего и итогового контроля.

Существенным фактором построения эффективной информационной образовательной среды вуза являются качественные информационные ресурсы. В связи с этим, все ресурсы, отбираемые для включения в состав среды, в том числе и ее учебные компоненты, должны соответствовать системе специализированных требований, собранных в ходе анализа научных работ в области создания средств обучения [3].

Информационные ресурсы учебной компоненты среды должны отвечать стандартным дидактическим требованиям, предъявляемым к традиционным учебным изданиям. В их числе: требования научности, доступности, проблемности, наглядности, сознательности, систематичности и последовательности обучения, требование содержательной и функциональной валидности контрольно-измерительных информационных ресурсов, требование к прочности усвоения знаний. Вместе с тем, учитывая электронную форму представления информации в информационной образовательной среде, к информационным ресурсам мож-

но предъявить специфические дидактические требования, обусловленные использованием преимуществ современных информационных и телекоммуникационных технологий. С дидактическими требованиями к информационным ресурсам учебной компоненты среды тесно связаны методические требования, которые предполагают учет своеобразия и особенности конкретной предметной области, на которую рассчитаны информационные ресурсы, специфики соответствующей науки, ее понятийного аппарата, особенности методов исследования ее закономерностей, возможностей реализации современных методов обработки информации, специфики методической системы подготовки педагогов. Эргономические требования к ресурсам учебной компоненты строятся с учетом возрастных особенностей студентов, обеспечивают повышение уровня мотивации к обучению, устанавливают требования к изобращению информации и режимам работы конкретных компьютерных средств. Особо выделяется требование, предъявляемое к описываемым информационным ресурсам в связи с их участием в формировании информационной образовательной среды вуза: навигация каждого информационного ресурса должна способствовать пониманию студента, преподавателя или сотрудника вуза его текущего местоположения в иерархии информационного пространства всей среды, характера содержания компонентов среды и др. [4].

Все это требует достаточно высокой степени подготовленности преподавателей к эффективному применению информационно-коммуникационных технологий и образовательных ресурсов в организации и проведении учебного процесса.

Сотрудники ДГТУ на курсах, проводимых Центром дистанционного обучения и повышения квалификации, получают углубленную подготовку в области информационно-коммуникационных технологий с тем, чтобы, в дальнейшем, участвовать в разработке новых образовательных ресурсов и организации их применения, а также в обучении остальных сотрудников.

При разработке виртуального учебного курса особое значение имеет компонентная база курса. К числу наиболее значимых элементов ВООС относятся электронные учебно-методические комплексы дисциплин (ЭУМКД). ЭУМКД – это информационный образовательный ресурс, предназначенный для изложения структурированного учебного материала, обеспечения текущего контроля и промежуточной аттестации, а также управления познавательной деятельностью обучающихся при реализации образовательных программ и программ повышения квалификации с использованием дистанционных технологий обучения. Обучающимся и преподавателям предоставляется возможность обращаться к электронным образовательным ресурсам университета в любое время и из разных географических точек. Целями разработки и внедрения ЭУМКД по дисциплине в учебный процесс являются:

- реализация личностно-индивидуального подхода к организации познавательной деятельности обучающихся;
- организация обучения с использованием дистанционных технологий с представлением обучающимся учебных материалов различных форматов (текст, графика, аудио, видео, анимация);
- предоставление возможностей обучаемым заниматься самообразованием за счет эффективного управления самостоятельной работой по изучению учебного материала;
- создание современной системы учета учебных достижений обучающихся и обеспечение открытого и непрерывного контроля качества образования.

Использование ЭУМКД в учебном процессе предполагает осуществление основных этапов педагогического процесса:

- передача обучающимся учебной информации;
- закрепление и совершенствование знаний, умений и навыков обучающихся;
- систематический мониторинг всех видов учебной деятельности.

Приставка «электронный» в данном случае говорит не только о технологическом решении, но и несколько иной форме представления материала, которая предоставляет дополнительные методические возможности и требует более четкого структурирования материала. Еще одной важной особенностью использования ЭУМКД является повышение заинтересованности обучающихся в применении новых образовательных технологий. Изучение теоретических основ, знакомство с опытом других вузов и собственные наблюдения позволяют предположить, что учебный процесс с использованием ЭУМКД приводит к актуализации целого ряда потребностей обучающихся: познавательных, социальных, возможности раскрытия индивидуальности, повышения качества самостоятельной работы и самореализации в учебной деятельности.

Важной особенностью реализации ЭУМКД в учебном процессе является тот неоспоримый на сегодняшний день факт, что без них невозможно организовать дистанционное обучение.

В структуре виртуальной информационно-образовательной среды, кроме УМКД, размещаются различные виды электронных ресурсов:

1) Методическое указание – пособие, в котором основной упор делается на методику выполнения какой-либо деятельности, порядок операций, процессов, действий и т. п. Так, например, методические пособия описывают этапы выполнения лабораторных или практических работ.

В электронную библиотеку могут быть предоставлены для размещения методические пособия, которые уже изданы в печатном виде.

2) Учебное пособие – электронная книга, предназначенная для расширения, углубления, лучшего усвоения знаний, предусмотренных образовательной программой и изложенных в электронных лекциях, которые дополняет или заменяет. В учебном пособии возможен отход от образовательной программы с целью более углубленного изложения какой-либо темы.

3) Лекционный курс – представляет собой электронный конспект лекций, адаптированный для изучения в виртуальной среде.

4) Тесты – представляют собой наборы дидактического материала для контроля и самоконтроля, позволяющие студенту самостоятельно оценить уровень своей подготовки. Достоинством данных тестов является возможность функционирования на любом компьютере с использованием стандартного браузера (в том числе и без подключения к сети Интернет).

5) Практикум – электронное учебное пособие, содержащее практические задания, упражнения, лабораторные работы, направленные на практическое освоение образовательной дисциплины.

6) Руководства к выполнению курсовых работ являются важнейшими компонентами электронной библиотеки, так как позволяют студентам в дистанционном режиме осваивать навыки применения теоретического материала к практической деятельности без консультаций преподавателя, как это происходит при очной форме обучения. Электронное руководство содержит описание требований и этапов выполнения курсовой работы, а также примеры выполненных работ.

7) Электронный учебник – это учебник, построенный на гипертекстовой основе, предназначенный для самостоятельного изучения теоретического материала курса и позволяющий работать по индивидуальной образовательной траектории.

8) Лабораторные работы – представляют собой программы, моделирующие различные технологические процессы.

9) Виртуальный семинар представляет собой блог преподавателя. На данном блоге описываются научные интересы преподавателя, предусмотрена возможность обсуждать их с помощью форума.

Информатизация высшего образования путем объеди-

нения разрозненных информационных средств и ресурсов в единые среды может способствовать реализации целостности и фундаментальности образовательного процесса, ориентации на интересы развития личности и новые формы организации познавательной деятельности студентов, построенных на принципах дифференциации, деятельностного подхода к обучению, индивидуально ориентированной технологии обучения и др. методах активизации образовательного процесса [5].

Объединение разрозненных средств информатизации, используемых в разных областях деятельности педагогического вуза, в единую виртуальную информационную образовательную среду позволит интенсифицировать подготовку студентов, сделать обучение более наглядным, повысить мотивацию студентов к учению, привлечь к обучению дополнительные методы и средства, приобщить педагогов и сотрудников вуза к ведению профессиональной деятельности с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Современные возможности информационно-коммуникационных технологий в полной мере позволяют реализовать учебный процесс при помощи виртуальной информационно-образовательной среды (ВИОС) – единого образовательного пространства, построенного с помощью интеграции традиционных информационных носителей и компьютерных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захарова О.А. Виртуальная образовательная среда в профессиональной подготовке и системе повышения квалификации: монография / О.А. Захарова. – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2011. – 146 с.

2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: Учебное пособие / М.Е. Вайндорф-Сысоева. – М.: МГОУ, 2010. – 102 с.

3. Истомина И.М. Виртуальная информационно-образовательная среда поддержки технического образования в ДГТУ / И.М. Истомина // Инновационное проектирование содержания учебного процесса в образовательных учреждениях профессионального образования: проблемы, опыт реализации: материалы регион. науч.-практ. конф. Азов: ООО «АзовПечать», 2012.

4. Тоискин В.С., Красильников В.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебное пособие / В.С. Тоискин, В.В. Красильников. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 140 с.

5. Атанасян С.Л., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Теоретические основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза / С.Л. Атанасян, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун // Информационная образовательная среда. Теория и практика: Бюллетень Центра информатики и информационных технологий в образовании ИСМО РАО. Вып. 2. – М.: ИСМО РАО, 2007.

6. Мельник Н.М. Интеллектуально-информационная поддержка генерации актуального знания в процессе решения профессиональных задач // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №2. – с.220-224.

7. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №3. – с.298-303.

8. Богачева О.В. Методологические аспекты интегративной модели поведения субъектов образовательного процесса в условиях современных трансформаций // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2011. – №4. – с.5-8.

9. Клочкова Г.М. Педагогические условия формирования креативной образовательной среды // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №3. – с.307-309.

10. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор

науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.36-42

11. Дмитриев Д.А. Современные информационно-аналитические системы в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.24-29.

12. Балашова В.Ф., Рева А.В. Модернизация высшего профессионального образования в условиях современности: основные тенденции и ориентиры // Вектор науки

ТГУ. - 2012. - №4. - с.474-479.

13. Пудовкина Н.Г. Обеспечение качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.356-358.

14. Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.72-77.

VIRTUAL EDUCATIONAL MILIEU OF THE UNIVERSITY AS A FACTOR OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE ENGINEER

© 2012

I.M. Istomina, postgraduate student of the Information Technology Department
Don State Technical University, Rostov on Don (Russia)

Keywords: education, virtual educational milieu, professional competences, elements of the virtual educational milieu.

Annotation: Considered the concept of the «virtual learning milieu», the analysis of the virtual information-educational milieu of the Don State Technical University and influence on the formation of professional competence of students.

УДК 37(094); 37(091); 37(092)

ОСОБЕННОСТИ ЗАРОЖДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СЕВЕРНОЙ ОСЕТИИ

© 2012

Л.Т. Калаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: национальная школа, просвещение, родной язык, просветительская деятельность

Аннотация: В статье отражены исторические предпосылки зарождения осетинской национальной школы, истоки зарождения которой восходят к дореволюционному периоду и связаны с политикой русского правительства и деятельностью миссионерско-просветительских организаций, начавших свою работу на Северном Кавказе, в том числе Осетии, с середины ХУШ века.

Появление первых очагов просвещения и образования среди горцев Северного Кавказа как прогрессивный результат присоединения их к России относится к XVIII столетию, однако просветительское влияние русского государства на развитие северокавказских народов началось гораздо раньше, чем было оформлено их присоединение к России. Среди историко-архивных материалов, раскрывающих вопросы просвещения и образования, особое место занимают материалы периодической печати. Особенность данных материалов заключается в том, что их авторами являются не просто современники описываемых явлений, но и многие известные кавказоведы, черпавшие материалы для своих статей во время совершения ими путешествий на Северный Кавказ. Среди них – автор первой научной грамматики осетинского языка, ученый – филолог академик А.М. Шегрен, публиковавший свои материалы на страницах северокавказских газет, в частности, свое замечательное исследование «Религиозные верования осетин, ингушей и их соплеменников», известные этнографы-кавказоведы Ф.И. Дубровин, М.М. Ковалевский, Ф.И. Леонтович, В.Ф. Миллер, В.Б. Пфаф, П.К. Услар и другие. Значительное место в северокавказской прессе занимают публикации видных представителей педагогической мысли народов Северного Кавказа.

Это работы А.Г. Ардасенова, Д. Бадтиева, Н.Г. Берзенова, А.Б. Бутаева, М.Г. Гарданова, А.А. Гассиева, Г.И. Дзасохова, И.Д. Канукова, С.А. Кокиева, А.Б. Коцоева, Х.А. Уруймагова, Г.М. Цаголова, А.Т. Цаликова [2, с. 36; 3, с. 83].

Развитие периодической печати на Северном Кавказе сделало возможным появление из числа коренных народностей талантливых исследователей, давших науке ценные сведения о жизни своих народов, в том числе и в области образования. Между тем проблема выявления педагогической публицистики в общем аспекте развития культуры до сих пор не становилась объектом историко-педагогического исследования.

Национальная школа наряду с другими формами образовательных учреждений переживает сегодня процесс особенно интенсивного реформирования. Это объясняется тем, что она ставит перед собой весьма специфические

задачи, не столько изменяющие, сколько дополняющие задачи общеобразовательной школы вообще. Если кратко определить ее основные цели, то можно определить как воспитание личности с ясно осознанной национальной принадлежностью и подготовка ее к жизни в современном информационном обществе. На первое место ставится обеспечение сохранения и возрождения этноса через полное удовлетворение его интеллектуальных и национально-культурных потребностей. Наиболее важным здесь является сохранение единого общеобразовательного пространства РФ и сочетание национальных ценностей с общечеловеческими. Основные пути реализации этой цели – усиление заинтересованности в изучении родного языка, истории, культуры, привитие молодежи нравственных ценностей самого народа.

Истоки зарождения осетинской национальной школы восходят к дореволюционному периоду и связаны с политикой русского правительства и деятельностью миссионерско-просветительских организаций, начавших свою работу на Северном Кавказе, в том числе Осетии, с середины ХУШ века.

В 1745 году в Осетию была направлена духовная комиссия Святейшего Синода для распространения христианской веры среди осетин. Проведя большую организационную работу, ее члены пришли к выводу о том, что без школ и учебно-религиозных книг, написанных на родном языке, дело христианского просвещения не будет иметь успеха. Возникла необходимость из самих же осетин готовить миссионеров и чиновников, которые могли бы на родном языке объяснять политику и идеологию правительства и заниматься религиозно-просветительской деятельностью. Для решения этих задач в 1764 году в крепости Моздок была открыта школа, которая была не только религиозно-образовательным учреждением, но играла роль центра ориентации осетинского народа на политическое, экономическое и культурное сближение с Россией [6, с. 116-118].

Обучение в этой школе первоначально осуществлялось на русском языке. Так как он был непонятен для большинства учащихся, то было решено перейти на родной язык преподавания. Выполнение этой задачи было возложено

на представителя духовной комиссии архиеерея Гая, который составил осетинский алфавит на основе славянского азбуки и перевел на родной язык книгу «Начальное учение человеком, хотящим учиться книгам божественного писания», напечатанную в Москве в 1798 году. Использование этой книги в качестве учебника был крайне затруднено, так как церковно-славянский язык не мог передать многие звуки осетинского языка [5, с. 48-51].

В Осетии стали постепенно открываться школы, в которых получили начальное образование многие представители осетинской интеллигенции, священники, учителя офицеры.

Одним из видных представителей педагогов был И.Г. Ялгузидзе (1775-1830), многие годы работавшим учителем и хорошо понимавший необходимость наличия книг на родном языке. В 1819 году он составил алфавит осетинского языка на основе грузинского алфавита и перевел ряд книг церковного содержания.

Основоположником научного изучения осетинского языка является русский ученый А. Шегрен (1794-1855), чья капитальная работа «Осетинская грамматика», вышедшая в 1844 году, заложила фундамент осетинского языкознания. Им впервые было дано систематическое описание звуков и строя осетинского языка по двум его главным диалектам.

Существенные изменения и дополнения в алфавит А. Шегрена были внесены академиком В.Ф. Миллером, одним из крупнейших представителей русской науки конца XIX-начала XX веков. «Его «Осетинские этюды» представляют собой своего рода энциклопедию осетиноведения, — отмечает академик В.И. Абаев, — а результаты его исследований сразу подняли сравнительно-историческое изучение осетинского языка на огромную высоту. Всеволод Миллер стал признанным авторитетом в вопросах осетинского языка как у нас, так и в Западной Европе» [1, с. 84].

В.Ф. Миллером был подготовлен фундаментальный осетино-немецкий словарь, изданный уже после смерти автора. Алфавит А. Шегрена и В. Миллера был позднее использован для создания осетинского литературного языка К.Л. Хетагуровым, творчество которого явилось началом профессиональной осетинской художественной литературы и национального литературного языка.

Большинство прогрессивных преобразований в крае связано с именем наместника Кавказа М.С. Воронцова. Для повышения уровня просвещения и образования им было создано централизованное управление учебными заведениями Северного Кавказа и Закавказья, т.е. был сформирован Кавказский учебный округ для проведения единой образовательной политики.

В разработанной Воронцовым программе строительства системы народного образования в крае, помимо общих положений министерства просвещения, большое значение придавалось учету региональных особенностей. Согласно «Положению о Кавказском учебном округе» узаконивалось преподавание местных языков, что значительно повысило их статус и приблизило образование к широкому народным массам.

Анализ учебно-методической документации тех лет показывает, что образовательный процесс в училищах был ориентирован на подготовку учителей государственных и частных школ: их программы включали родной язык, историю края или региона. Выпускники этих заведений получали возможность без каких-либо ограничений продолжать свое образование в высших учебных заведениях страны.

Миссионерские и светские школы в качестве основной цели обучения ставили подготовку относительно грамотных кадров из числа местных жителей, которые, работая в качестве священников, мелких чиновников, учителей, и являлись проводниками политики центрального правительства. Данные школы способствовали в конкретных исторических условиях подъему образования и просвещения, увеличению числа грамотных людей, дальнейшему развитию культуры народов Кавказа, в том числе и

Осетии.

Многие священники и учителя (А. Аладжиков, С. Жускаев, А. Колиев, М. Сохийев и др.) посвятив себя делу просвещения народа заложили основы научного осетиноведения, изучения истории, языка и культуры осетинского народа.

Протоирей и видный общественный деятель А. Колиев (1823-1866) был крупнейшим просветителем своего времени, страстным радетелем культурного развития народа, начинателем женского образования в Осетии. В открытой им в 1862 году школе программа обучения включала помимо религиозных предметов изучение родного и русского языков, арифметики, географии и навыков национального рукоделия. Большое значение он придавал нравственному, эстетическому, физическому и трудовому воспитанию учащихся, развитию у них национального самосознания. Работы А. Колиева, в том числе и переводы учебно-методической литературы, способствовали становлению и обогащению литературного языка, расширению его словарного запаса и синтаксического строя. Он впервые в истории осетинского школьного образования включил идею народности, предпринял попытку обосновать в обучении учащихся такие дидактические принципы, как доступность, основательность и прочность усвоения учебного материала.

В 1866 году после его смерти школа была преобразована в 3-классное училище с пансионом. Имея 6-8 летний срок обучения, она работала по программе, приближенной к гимназической, подготовила немало квалифицированных преподавателей, творческих работников из числа девушек-осетинок, участвовавших в строительстве национальной школы. Здесь учились А. Газданова — преподаватель осетинского языка и литературы, организатор народного просвещения, автор десятка работ по истории просвещения и науки в Осетии; Р. Кочисова — первая осетинская женщина — писатель, поэт, драматург и другие [4, с. 210-212].

Хорошо понимая, что развитие народа невозможно без создания национальной школы, прогрессивные деятели Осетии (Г. Баев, А.А. Гассиев, Г.И. Дзасохов, И.Д. Кануков, Х.А. Уруймагов, Г.М. Цаголов и др.) выступали за обучение детей на родном языке; создание национальной школы, которая должна была способствовать воспитанию учащихся на основе общечеловеческих ценностей; требовали введение новых учебников и учебных пособий, составленных с учетом последних достижений в области педагогической науки [7, с. 77-78].

Выпускник Киевской духовной академии, философ, публицист, педагог А.А. Гассиев, по словам академика В.И. Абаева — самая яркая личность Осетии второй половины XIX века, мыслитель, поднявшийся до уровня крупнейших европейских философов, развивал гуманистические идеи К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого. Им дан глубокий анализ проблем дидактики, теории воспитания и всей системы народного образования, вопросов обучения детей на родном языке и подготовки учителей.

Его «Осетинская начальная грамматика», «Методическое пособие для начальных классов» и др., изданные в 90-х годах XIX века, и сегодня не утратили своего значения для совершенствования процесса обучения в школе.

Особое место в развитии осетинской культуры, национальной школы, как одного из ее главных источников, занимает общественно-просветительская деятельность и художественно-литературное творчество К.Л. Хетагурова — идеала осетинского этнического сознания. Именно он в наибольшей степени обосновал роль родной культуры, ее нерасторжимую связь с мировой культурой в вопросах воспитания детей и юношества, в формировании гуманистической личности. Благодаря ему многовековая культура осетин стала фактором их национального самосознания, обрела свою этническую концепцию. Идеи и практическая просветительская деятельность К.Л. Хетагурова во многом предопределили дальнейшие пути развития

осетинской культуры, в частности, национального образования и воспитания.

В годы первой русской революции передовым учительством были выдвинуты требования по переустройству и дальнейшему развитию осетинской школы. Анализ социально педагогической, просветительской и публицистической литературы начала XX века выявил ведущие направления переустройства системы народного образования: первоначальное образование детей на родном языке и обязательное его преподавание в старшем звене; преобразование существующих в Осетии церковно-приходских школ в светские; исключение из программы славянского языка и введение родного; включение в учебные планы элементарного курса естественной истории и основ сельского хозяйства; включение в программы женских школ в качестве внешкольных предметов рукоделия и домоводства, мужских школ – гимнастики, пения, рисования; открытия постоянно действующих педагогических и общеобразовательных курсов.

Таким образом, в период до 1917 года в Осетии не было национальной школы как таковой. В процессе христианизации Духовным ведомством, затем Обществом восстановления православного христианства на Кавказе открывались на местах церковно-приходские школы с начальным уровнем обучения, главной целью которых была трансляция православного учения.

В конце XIX века Российским правительством стали создаваться светские национальные школы, но они были смешанными – русско-национальными. Осетинский язык в школе использовался при первоначальном обучении детей русскому языку.

FEATURES OF THE NATIONAL ORIGIN SCHOOL IN NORTH OSSETIA

© 2012

L.T. Kalaeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy and psychology
North Ossetian State University. K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: national school, education, native language, education

Annotation: This paper describes the historical background of the birth of Ossetian national school, origins of which date back to pre-revolutionary period and are associated with the policy of the Russian government and the activities of missionary and educational organizations, began its work in the North Caucasus, including Ossetia, from the middle of the eighteenth century.

УДК 37.02

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

© 2012

Г.С. Квасных, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

А.Н. Саржанова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: развитие речи, речевая деятельность, межпредметная связь, межпредметный материал, межпредметный текст.

Аннотация: В системе современного начального образования особое место отводится технологической организации освоения русского языка. Однако, в процессе преподавания русского языка в начальной школе существует ряд проблем, которые не дают сосредоточиться на вопросах развития речи учащихся — это несоответствие структуры коммуникативной подготовки формам ее организации и использование неэффективных приемов и методов преподавания русского языка в школе. Решить данную проблему возможно при реализации в процессе обучения русскому языку межпредметных связей. Межпредметные связи - важнейший фактор оптимизации процесса говорения, развития вербальных способностей учащихся, так как совокупность всех знаний об окружающей действительности составляет предметное содержание коммуникативного общения, монологического высказывания.

Модернизация системы современного начального образования требует особого внимания к средствам, дидактическим методам интенсификации процесса коммуникативной подготовки учащихся. Владение русским языком как средством общения на высоком уровне – важнейшая задача современности, так как это способствует не только успешному обучению в последующих классах, но и интеллектуальному и нравственному становлению личности младших школьников.

Трудно переоценить значение речи в жизни человека и общества в целом как средства передачи знаний и опы-

Объективно оценивая значение дореволюционных школ, следует отметить, что, какими религиозными ни были цели их, они все-таки сыграли положительную роль – давали почти неграмотному населению Осетии элементарные знания, подготовили первую плеяду просветителей, чьи педагогические идеи, научные достижения и литературно-художественное творчество отразились на социально-экономическом и культурном развитии Осетии, в особенности на поприще просвещения и образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В.И.Абаев. Состояние и задачи изучения осетинского языка // Известия Северо-Осетинского НИИ – Т.20., 1957.
2. Ардасенов А.Г. Переходное состояние горцев Северного Кавказа //Новое обозрение. 1896. № 4169.
3. Бадтиева Д. Просветительская и педагогическая мысль народов Северного Кавказа накануне и в период между тремя русскими революциями (1900-1917). Дисс. канд.пед.наук. Владикавказ, 2005.15.
4. Березов Б.П. Первая школа для осетинок-горянов. Сб.научных трудов. – Владикавказ. СОГУ.,1992. – 263 с.
5. Бигулаев Б.Б. Краткая история осетинской письменности. – Орджоникидзе: Госиздат СО АССР., 1952. – С. 32.
6. Гадиева Л.Н. К вопросу об образовании инородцев // Журнал Министерства просвещения. 1869. – № 12. – С.44-45.
7. Материалы по истории осетинского народа. Сборник документов по истории народного образования в Осетии. Составитель А.Я. Габеев. Т.5., 1942. – 364 с.

ния русского языка в начальной школе существует ряд проблем, которые не дают сосредоточиться на вопросах развития речи учащихся — это несоответствие структуры коммуникативной (речевой) подготовки формам ее организации и использование неэффективных приемов и методов преподавания русского языка в общеобразовательной школе. В результате учащиеся начальных классов не успевают сформировать нужные для общения коммуникативные, речевые навыки. Речевая деятельность многих школьников проходит на крайне низком уровне, страдает от многочисленных ошибок и недочетов. Обнаруживается противоречие между необходимостью повышения качества развития речи на уроках, ориентации этого обучения на рост эффективности речевой деятельности и несовершенством организационной структуры учебного процесса.

Содержание работы по развитию речи складывается из обучения нормам литературного языка, работы по обогащению словаря и грамматического строя речи учащихся и развития их связной (монологической) речи. В программу по русскому языку для 2 — 4 классов включены также специальные понятия стилей, типов речи, текста и его строения.

Работа по овладению нормами литературного языка формирует навыки правильного воспроизведения слова, словоформы, структуры словосочетания и предложения; работа по обогащению речи воспитывает умение не только правильно, но и уместно, с учетом требований контекста употреблять языковые средства в речи. Основой учебных действий, с помощью которых вырабатываются указанные навыки и умения, является операция выбора нужного варианта: сопоставляются нормативный и ненормативный варианты, сравниваются нормативные языковые единицы, близкие по значению, синонимичные. В результате у учащихся расширяется словарный запас, обогащается активный запас грамматических конструкций, вырабатывается гибкость в обращении с языковыми средствами.

Второе направление в работе по развитию речи — развитие навыков связной речи — долгое время понималось в методике и школьной практике как обучение изложениям и сочинениям и разрабатывалось на уровне «практика языка» — понятия, по мнению Л.В. Щербы, «более обывательского, чем методического». Противопоставляя «практику языка» упражнениям, роль которых в овладении речью невозможно преувеличить, Л.В. Щерба писал: «Упражняться можно только в чем-либо известном... Если же правила неизвестны, то и упражняться не в чем» [1, с.81].

Для ребенка хорошая речь — залог успешного обучения и развития. Вначале язык усваивается ребенком стихийно, в процессе общения. Но этого недостаточно, стихийно усвоенная речь примитивна и не всегда правильна. Некоторые очень важные аспекты языка стихийно усвоены быть не могут и поэтому формируются в школе [2-5]. Это, во-первых, усвоение литературного языка, подчиненного норме, умение отличать литературный, «правильный», от нелитературного, от просторечия, диалектов, жаргонов. Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах.

Решением проблемы развития речи младшего школьника, активизации словарного запаса, обогащения речи, повышения культуры речи мы видим через использование в процессе обучения русскому языку межпредметных связей.

Межпредметные связи исследованы в педагогической литературе в различных аспектах: как дидактическое средство повышения эффективности усвоения знаний, познавательной активности учащихся, их самостоятельности в процессе овладения знаниями, формирования их познавательных интересов и др. [6, 7].

Продуктивная деятельность учащихся на уроках как интегрированная деятельность проявляется в творческом использовании приобретенных знаний, умений и навыков по отдельным предметам для решения учебных и жизненных ситуаций. Задача педагога — соединить в сознании, в

чувствах детей живой мир и мир слов, раскрыть их взаимоотношенность, что самым непосредственным образом будет способствовать гармоничному развитию личности младшего школьника.

Межпредметные связи — важнейший фактор оптимизации процесса говорения, развития вербальных способностей учащихся, так как совокупность всех знаний об окружающей действительности составляет предметное содержание коммуникативного общения, монологического высказывания. «Чем разнообразнее перечень проблем, чем больше предметов обсуждения «задействовано», тем больший объем различных знаний актуализируется в сознании каждого обучаемого по разным проблемам и, следовательно, тем богаче становится его опыт общения и разнообразнее сами высказывания» [8, с. 49]. «Скращения» тем и лексического материала по общим разделам школьных дисциплин дают возможность определить межпредметное содержание и использовать его на уроках русского языка для расширения вербальных способностей учащихся, включив в него слова, словосочетания, тексты, различные по стилю, типу речи, жанру, которые становятся содержанием и развитием вербальных способностей ребенка, его речевой деятельности на уроках русского языка.

Анализ учебников для 2 — 4 классов по русскому языку, литературе, познанию мира, изобразительному искусству позволил выделить общие лексические темы, объединяющие эти дисциплины: 1. Наша Родина — Казахстан. 2. Времена года. Явления природы. 3. Растения. 4. Животный мир. 5. Праздники Казахстана. 6. Защитники Отечества. 7. Человек и общество.

Для формирования видов речевой деятельности, развития речи младшего школьника мы предлагаем использовать на уроках русского языка следующие типы межпредметных связей:

- познавательный;
- лексический;
- тематический.

Каждый из предлагаемых типов межпредметных связей имеет свои цели и особенности их использования. Рассмотрим их подробнее.

1. Первый тип межпредметной связи — **познавательный**. Его целью является формирование в сознании учащихся целостной взаимосвязанной картины мира на материале общих сквозных тем школьных курсов. Сквозные лексические темы были выделены нами в результате сравнительного анализа основных разделов учебников «Русский язык», «Познание мира», «Изобразительное искусство», «Литература», «Музыка». На межпредметном лексическом материале, который составляют слова, словосочетания, предложения, тексты, иллюстрации, музыка, изучается грамматическая тема уроков русского языка.

Реализация межпредметных связей познавательного типа решает задачи повышения интереса к учебному материалу по русскому языку за счет привлечения текстов различных стилей, расширяющих круг познавательной деятельности учащихся, а, следовательно, активизирующих речевую деятельность на данном материале.

В задачи урока данной межпредметной связи входит работа над текстом и иллюстрациями (может быть привлечена и музыка):

- понять тему сообщения, высказывания, текста, картины;
- увидеть логику развития мысли;
- извлечь нужную информацию из высказывания (текста, картины);
- проникнуть в смысл высказывания с помощью изучающего чтения;
- уметь вести диалог по данной теме на материале текста, картины;
- уметь построить монологическое высказывание;
- уметь осмыслить тему и основную мысль;
- собирать и систематизировать материал для высказывания (текста);
- составлять план;

- пользоваться различными типами речи;
- строить высказывание в определенном стиле;
- отбирать языковые средства;
- совершенствовать высказывание (письмо, говорение).

Перечисленные умения опираются на теорию речевой деятельности, согласно которой речь формируется в результате деятельности учащегося, использующего межпредметные знания об окружающем мире в целях общения, выражения эмоций, планирующего свое высказывание как ряд речевых действий, т.к. под речью мы понимаем как сам процесс (речевая деятельность), так и его результат - высказывание, текст устный или письменный.

Познавательный тип межпредметной связи стимулирует формирование речевой деятельности учащихся на материале межпредметных текстов как средство создания развивающей речевой среды, которая обеспечивает развитие языковой личности ребенка.

Устная и письменная речь как типы речевой деятельности реализуются во взаимосвязанных речемыслительных процессах: сравнение, сопоставление, обобщение знаний, восприятие и воспроизведение высказывания. Созданная средствами обучения речевая среда, становится стимулом для порождения речевой деятельности, максимально приближенной к условиям протекания естественной коммуникации. В этих условиях формируются коммуникативные умения, обеспечивающие как восприятие, так и создание высказываний.

2. Второй тип межпредметной связи - **лексический**. Общим материалом для объединения предметов служит межпредметный лексический минимум, в результате работы над которым познается не только предметное, прямое значение слова, но и переносное, перцептивное, ассоциативное, этимологическое. В процессе работы над словом осуществляется переход от значения слова к концепту, «смыслу», который стоит за словом, т.е. внутреннему образу слова, возникающему в результате представлений о слове, сформированным контекстом прочитанных литературных произведений, восприятием картин. В словарной работе важнейшей задачей оказывается не только традиционная работа над значением слова, а работа над теми ассоциациями, чувствами, оценкой, коннотациями, с которыми тесно связано слово.

Лексический тип межпредметной связи используется в процессе словарной работы, когда единицей обучения становится работа над словом. К сожалению, обогащение словаря на уроках русского языка понимается слишком узко, как пополнение речи новыми словами. Наряду с орфографическими и грамматическими задачами словарной работы является формирование понятия, которое выражается с помощью слова, а понятия (природоведческие, культурологические) складываются благодаря межпредметным связям. Обогащение лексики учащихся на уроках грамматики должно идти, скорее всего, по линии уточнения и развития комплекса значений слов (концепта) и правильного употребления слов в разнообразных контекстах, речевых ситуациях.

Для речевого развития ребенка необходимо формирование некоторых психологических качеств, позволяющих воспроизводить в своем сознании картины и образы, стоящие за словом. Ученики в силу ряда возрастных особенностей, недостаточного жизненного опыта, а также отсутствия специально разработанной методики по развитию вербальных способностей не всегда представляют себе те образы и картины, которые могут стоять за словом, если учитель не использует при работе над словом литературные произведения. Если материалом упражнений на уроках русского языка является только нейтральная, книжная лексика, то учащиеся нередко остаются эмоционально безучастными, не проявляют интереса к урокам русского языка, остаются недостаточно эмоционально и эстетически отзывчивыми, со слабо развитым воображением и образным мышлением, с неумением использовать изобразительные средства языка в целях описания предметов и явлений. Развитие образного мышления и эмоциональной

отзывчивости учащихся и их воображения становится возможным только при интеграции на уроках литературы и русского языка.

В программе по русскому языку даны, например, списки слов с непроверяемыми написаниями (словарные слова). Эти списки предполагают определенную орфографическую работу: словарные диктанты, составление предложений, словосочетаний, подбор однокоренных слов. Однако словарная работа должна включать и лексическую работу в определении значения данных слов, определения прямого и переносного значения, подбора синонимов, антонимов и др. Каждое слово, интересное в смысловом отношении, которое встретилось учащимся в упражнении, не должно оставаться незамеченным. Например, встретилось предложение: *Улыбнулось солнышко, засияло полюшко*. А рядом с ним другое предложение: *Улыбнулась девочка и сказала: «Кушай на здоровье!»* Глагол *улыбнуться* употреблен в разных значениях, мимо которых нельзя проходить. Вопросы «А как сказать лучше, образнее, ярче?» должны сопровождать словарную работу, что, несомненно, заинтересует детей и будет помогать им войти в лабораторию собственной речевой деятельности. Ограничение уроков русского языка только грамматикой и правописанием делает уроки односторонними, неинтересными для учащихся, необходимо всякую грамматическую работу соединять с лексико-семантическим или смысловым разбором.

Например, учащиеся любят работу по подбору однокоренных слов. Такой вид работы решает не только грамматические, но и задачи развития речи детей. В процессе словарной работы, можно предложить учащимся лексико-семантические задания: к опорному слову или словосочетанию подобрать слова, сходные с ними по смыслу, или те, которые рождаются по ассоциации. Например, из ряда однокоренных слов *мороз, морозный, морозит* учащиеся составили ассоциативный ряд: *мороз – холод, лед, стужа, вьюга, коньки, лыжи, Дед Мороз, Снегурочка; трещит, морозит; сильный, крепкий*. Закрепив мысленный образ в словах, учащиеся опираются на них при построении устных и письменных высказываний, свободнее и ярче выражают свои мысли. Безусловно, создание ассоциативного ряда – результат межпредметных связей таких предметов, как «Русский язык», «Познание мира», «Литература», «Изобразительное искусство», так как слово *мороз* входит в учебные тексты каждого предмета, а, следовательно, каждый ученик имеет свое представление о «смысле» данного слова.

Работа над словом предполагает и переход от свернутого представления о слове к его развернутости с помощью выстраивания словосочетаний или предложений на основе одного слова. Так, опорное слово «мороз» превращается в синтаксическую конструкцию: *мороз крепчал; сильный, крепкий мороз; морозный денек, седой мороз, заморозил речку, Мороз Иванович*.

Таким образом, результативность развития речи на уроках русского языка находится в прямой зависимости от того, насколько рационально организована работа над словом, созданы ли условия для овладения всем комплексом значений слов (прямое, переносное, эмоционально-экспрессивное), формирования «смыслов» слов, для преодоления учениками трудностей, возникающих при переходе от мысли к речи, от речи к мысли.

3. Третий тип межпредметной связи – **тематический**, суть которого состоит в объединении содержания соотносимых между собой тематических разделов разных предметов: «Литература», «Познание мира», «Изобразительное искусство», «Музыка» для подготовки и написания сочинения. Общим материалом урока по развитию речи становятся тексты разных типов речи, произведения живописи, музыки, литературы.

Таким образом, межпредметные связи побуждают учителя к самообразованию, творчеству и взаимодействию с другими учителями-предметниками. Это способствует повышению педагогического мастерства и сплочению

педагогического коллектива в решении единых задач обучения. Систематические межпредметные связи способствуют решению и сугубо учебных задач закрепления предметных знаний и умений учащихся в процессе их постоянного применения в обучении.

Межпредметные связи выражаются в использовании *межпредметного материала* того или иного предмета для развития речи, для раскрытия общности естественно-го языка и языка науки: обогащают речь образностью, показывают интонационную общность поэтического слова и музыки и т.д.

По характеру общего в содержании между предметами выделяются три вида межпредметного материала:

- понятийно-терминологический;
- коммуникативно-речевой;
- учебно-дидактический.

Понятийно-терминологический межпредметный материал имеет место, во-первых, между предметами с относительно полным совпадением объекта изучения, во-вторых, между предметами с частичным совпадением объекта изучения.

В первом случае общее содержание контактирующих предметов держится на одинаковых понятиях, например: звук, слово, морфема, часть речи, словосочетание, предложение, буква, текст, стиль и т.д., во-втором случае – на смежных понятиях. Например:

- в русском языке: звук, антоним, переносное значение слова, фразеологизм, сравнительный оборот, обратный порядок слов, а в литературе: звукопись, рифма, антитеза, олицетворение, троп, символ, устойчивое выражение, сравнение, инверсия;
- в русском языке: развитие языка, устаревшие слова, новые слова, национальный язык, диалект, а в истории: развитие общества, новые явления в жизни общества, нация, народ;
- в русском языке: имя числительное, количественное числительное, порядковое числительное, дробное числительное, а в математике: количество, число, дробь;
- в русском языке: звук, ударный и безударный гласный, ударение, интонация, логическое ударение, а в музыке: голос, тон, речитатив, тембр;
- в русском языке: звуки речи, функция языка, речь, а в анатомии: речевой аппарат, высшая нервная деятельность мозга, мышление.

Как видим, русский язык в качестве учебного предмета вступает в непосредственные межпредметные связи со всеми остальными учебными предметами. Сами школьники без специального обучения обычно не используют на уроках русского языка межпредметный материал из других школьных предметов. Необходимо специально раз-

вивать у учащихся потребность использования на уроках русского языка одинаковых или смежных знаний, получаемых на уроках по другим предметам.

На уроках русского языка межпредметный материал применяется в сообщении (слове) учителя, в его беседе с учащимися, в устных и письменных ответах школьников, при выполнении упражнений. Выбор способов использования межпредметного материала зависит, во-первых, от его вида, во-вторых, от специфики изучаемого материала и особенностей формируемых умений, в-третьих, от специфики контактирующих учебных дисциплин (изучающих язык или его отдельные стороны или не изучающих его).

Наиболее распространенной является интеграция в начальной школе русского языка с литературой, с познанием мира, изобразительным искусством, музыкой. А также эти связи могут переплетаться еще теснее, где интегрируются не два предмета, а три и даже больше. Такие уроки способствуют глубокому «проникновению учащихся в слово», помогают формированию грамотной устной и письменной речи учащихся, ее развитию и обогащению, развивают эстетический вкус, умение понимать и ценить произведение искусства, красоту и богатство родной природы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. – М.: Линка - Пресс, 1994. – 196 с.
2. Чагочкина Е.А., Бытко О.О. Предтекстовые упражнения в процессе обучения чтению // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2(9). С. 314-316.
3. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. – 2010. – №3. – с.319-321.
4. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. – 2010. – №4. – с.329-330.
5. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. – 2010. – №2. – с.187-190.
6. Туктагулова М.Н. Методическая система подготовки учителя к речевой деятельности в парадигме педагогической поддержки // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №2. – с.187-191.
7. Ярыгин А.Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №3. – с.59-64.
8. Современные технологии и практика преподавания языка и литературы / Материалы МНПК. 18-19 октября 2005. – Алматы, 2005. – 471 с.

THE METHODOICAL ASPECTS OF USE THE INTERSUBJECTUAL MATERIALS FOR DEVELOPMENT THE YOUNGER SCHOOLBOY SPEECH

© 2012

G. S. Kvasnyh, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
A.N. Sarzhanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
North Kazakhstan State University named after M.Kozybaye, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: speech development, speech activity, intersubjectual communication, the intersubjectual material, the intersubjectual text.

Annotation: In the system of modern elementary education the special place is devoted to the technological organisation of mastering the Russian language. However, in the course of teaching Russian language at the elementary school there is a series of problems which do not cause to concentrate on the questions of speech development of pupils, this is the disparity of structure of communicative preparation to the forms of its organisation and use of inefficient receptions and methods of teaching Russian language at school. It is possible to solve the problem at realisation in the course of teaching Russian language in intersubjectual communications. The intersubjectual communications is the major factor of optimisation of speaking process, developments of verbal abilities of pupils as set of all knowledge about the surrounding validity which compounds the subject maintenance of communicative dialogue, the monological statement.

М.И. Кириллова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и педагогических технологий
Северо – Кавказский Федеральный Университет, Ставрополь (Россия)

Ключевые слова: экология, социальная экология, экология человека, экологическое сознание, педагогическая экология, экологическая этика, инклюзивное образование, медицинская и социальная модели инвалидности.

Аннотация: В последнее время в науках наблюдаются два процесса, такие как дифференциация и интеграция. С одной стороны науки делятся на узкие направления, а с другой стороны на стыке наук формируются новые научные течения, этот процесс коснулся и экологии. Педагогическая экология пока является новой, очень актуальной и перспективной областью педагогики и человекознания. В условиях становления и развития инклюзивного образования понятие педагогической экологии, как отрасли гуманистической педагогики, приобретает наибольшую значимость. В статье рассмотрены основные принципы педагогической экологии и условия их реализации в инклюзивном образовании.

В последнее время в науках наблюдаются два процесса, такие как дифференциация и интеграция. С одной стороны науки делятся на узкие направления, а с другой стороны на стыке наук формируются новые научные течения, этот процесс коснулся и экологии. Экология в настоящее время выходит за рамки биологической отрасли знания и находит свое место в таких научных отраслях как социология, психология, этика, педагогика и т.д.

Экология, как наука, имеет следующие определение, (от греческого *οίκος* – дом, обиталище и *λόγος* – учение) – это отрасль знания, исследующая взаимоотношения человеческого сообщества с окружающей средой и связанные с этим производственные, технические, урбанизационные и другие антропогенные аспекты деятельности человека, приводящие к изменению окружающей среды и самого человека как биологического вида [8, с.694].

В социологии, социальная экология раскрывается как, научное направление, изучающее различные аспекты взаимодействия человека с окружающей средой. Данный термин стал активно использоваться в научной литературе с конца 60-х гг. 20 в., когда резко обострившиеся проблемы взаимодействия общества и природы стали рассматриваться с позиции экологии. Статус социальной экологии в настоящее время остается предметом дискуссий: она определяется либо как новая научная дисциплина, изучающая законы, принципы и методы оптимизации взаимодействия общества и природы, либо как системное понимание окружающей среды, либо как отрасль науки, исследующая антропогенное влияние на биосферу. В этой связи наряду с термином социальная экология употребляют также понятия: «экология человека», «глобальная экология», «экология общества» и др. [7].

В последнее время появилась область знаний «экология человека», как наука, изучающая природные, социально-экономические условия как факторы, обеспечивающие нормальное развитие, среду обитания и воспроизводство человечества [6, с. 358].

В психологии понятие экологии связано с экологическим сознанием. В.А. Скребец, характеризует экологическое сознание в целом, отмечает, что это высший уровень психического отражения природной и искусственной среды, своего внутреннего мира, рефлексия места и роли человека в биологическом, физическом и химическом мире, а также саморегуляция данного отражения.

К основным свойствам или признакам экологического сознания автор относит следующие: социальный характер экологического сознания, что обусловлено принятыми в данном обществе нормами, ценностями, сформировавшимися традициями; опосредованность символами, знаками, в том числе вербальными средствами восприятия человеком мира природы; саморефлексивность; внутренний диалогизм и др.

Экологический подход в психологии, появление которого связывается прежде всего с именами К. Левина (социо- и психодинамика группового взаимодействия) и Дж.Гибсона (экологический подход к зрительному восприятию). Для этого направления характерным является

изучение психических процессов, состояний и сознания человека, в естественных (не лабораторных) условиях и согласно своей естественной природе (без вмешательства психолога-исследователя) (Дж. Гибсон, 1988, K.Pawlik, K.Stapf, 1992). Именно этот подход дал толчок к постулированию системы «индивид-среда» в качестве исходного основания для определения предмета психологического исследования, а также к введению в психологический словарь понятия «среда обитания» как совокупности средовых возможностей (условий), находящихся в отношениях дополнительности к жизненным потребностям индивида [3].

В свою очередь экологическая этика рассматривает ценностные, нравственные проблемы взаимоотношений людей в их социокультурной жизни [6].

Первым вопрос о взаимосвязи экологии и педагогики теоретически рассмотрел академик В.А. Ситаров. В соавторстве с В.В. Пустовойтовым он заявил о новом направлении междисциплинарных исследований на стыке гуманитарных и естественнонаучных дисциплин – социальной экологии [7].

Предметом педагогической экологии является поиск закономерностей создания в образовании благоприятных условий для свободного открытого общения, познания и развития учащихся и установления границ дозволенного во взаимоотношениях учащихся и учителей и учащихся [5].

Инклюзивное образование сегодня закреплено нормативными документами как международного, так и федерального уровня. Инклюзия подразумевает отрицание дискриминации в любой форме ее проявления (расовой, половой, физиологической, интеллектуальной и т.д.). Кроме этого, не учащиеся должны адаптироваться к существующей образовательной среде, а среда должна предоставлять возможность получения образования и развития детям, не зависимо от их особенностей. Отсюда вытекает необходимость экологизации инклюзивного образовательного пространства. Но прежде рассмотрим сущность и принципы инклюзивной школы.

Согласно Саламанкским рамкам действий (Salamanca Framework for Action), 1994 фундаментальным принципом инклюзивной школы является то, что детям повсеместно следует учиться вместе, вне зависимости от некоторых трудностей при обучении или различий. «...Инклюзивные школы должны признавать эти различия и определенным образом реагировать на разнообразие нужд учащихся, приспособляя как различные стили обучения, так и систему оценки и обеспечивать качественным образованием всех детей посредством применения подходящего учебного плана, организационных мероприятий, стратегий преподавания, использования ресурсов и сотрудничество с общинами. Для того, чтобы все школы могли конструктивным образом решать проблему особых потребностей, необходимо комплексное сочетание поддержки и предоставляемых услуг...» [10].

В рамках реализации инклюзивного образования в России Семаго Н.Я. выделяет два принципа: эволюцион-

ности и поэтапности развития инклюзивной практики, системности изменения образования в целом [1].

Если образовательный процесс инклюзивной школы будет базироваться на данных принципах, то основными правилами данной школы станут:

Инклюзивная школа рассматривает многообразие культур как новую реальность. То есть инклюзивная школа отрицает любую форму дискриминации в том числе расовую, социальную и т.д.

Инклюзивная школа должна обеспечивать доступ к знаниям, навыкам и информации, вне зависимости от индивидуальных, психологических и физиологических особенностей ребенка.

Инклюзивная школа сохраняет индивидуализацию процесса обучения. Педагог учитывает индивидуальные особенности учащихся, и используя различные формы и методы обучения позволяет добиться максимального успеха.

Инклюзивная школа предполагает использование командного стиля работы. Педагог, специалисты, родители, администрация школы – команда, заинтересованная в успехе каждого школьника.

Инклюзивная школа работает в сотрудничестве с семьями, государственными и общественными организациями. Инклюзивная школа – это открытая социальная система.

Инклюзивная школа ожидает успехов в обучении от каждого своего ученика. Бездарных детей нет.

Инклюзивная школа способствует социальному развитию общества. От инклюзивной школы к инклюзивному обществу [2].

Создание условий для полноценного развития детей, соответствующего их физиологическому и психологическому здоровью является одной из приоритетных задач социальной политики государства. Инклюзивный подход к образованию обусловлен социальным развитием общества и сегодня закреплен в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения.

Инклюзивное образование основано на следующих приоритетах:

- Приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;
- Непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях;
- Природосообразности образовательных (в широком смысле) задач и методов, как возможностям ребенка, так и общей логики развития;
- Приоритетного развития коммуникативных компетенций, умения взаимодействовать с другими людьми;
- Профилактики и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка [1].

Джуди Кугельмас провела исследование в инклюзивных школах США, Великобритании и Португалии с целью изучения организационной культуры этих школ. Она пришла к выводу, что культуры этих школ характеризуются:

- восприятием различий детей и работников как важного ресурса и актива школы;
- особенностью организаций, поддерживающих и приветствующих работу персонала в команде;
- стилем повсеместного открытого общения между учениками и сотрудниками школ;
- лидерством, распределенным и разделяемым формальными лидерами и сотрудниками школы;
- желанием придерживаться принципам инклюзии несмотря на возникающие сложности;
- пониманием общественной и политической природы инклюзии;
- использованием языка и символов для передачи идеалов и принципов работы школы как внутри ее, так и в обществе в целом;
- бескомпромиссной приверженностью и верой в идеи инклюзии [9].

Долгое время понятие инвалидности носило исключительно медицинский характер, но в середине 60 – х годов

произошел переход к формированию социальной модели инвалидности [2].

Медицинская модель определяет инвалидность через наличие нарушений здоровья, имеющихся у ребенка. Основное направление деятельности в рамках медицинской модели – минимизация нарушений через медицинское вмешательство и терапию.

В рамках социальной модели люди с инвалидностью – это тоже люди с нарушениями, однако они являются инвалидами из-за существующих в обществе физических, организационных или отношенческих барьеров, предрассудков и стереотипов. Социальная модель пропагандирует равноправие всех детей и предоставление всем равных возможностей при получении образования, следовательно, для устранения барьеров должны меняться школы и образовательные учреждения, обеспечивая равные права и возможности для всех [11].

Впервые экологический подход в инклюзивном образовании был применен в Италии в 1992 году. Сущность данного подхода сводилась лишь к диагностике и заключалась в том, что «...диагностика, помимо оценки развития ребенка, включает определение эмоциональных ресурсов семьи, чтобы на них можно было опереться. Диагностика, подчеркивают итальянские специалисты, должна быть точной, но она лишь часть картины...». Цель данного подхода не выявление проблем, а получение картины в целом, в настоящее время данный подход принят во многих странах [12].

В условиях внедрения и развития инклюзивного образования в России становятся актуальными положения Нюдюрмагомедовой А.Н. (2002), о содержании педагогической экологии в образовательном процессе, которые заключаются в:

- 1) направленности работы учителя на генетические, физиологические и психические особенности детей и работа об их свободном развитии;
- 2) использовании факторов оздоровительного образования;
- 3) нравственные аспекты педагогического взаимодействия учителей и учащихся;
- 4) создание пространства стимулирования и поддержки свободной мысли и познавательных процессов детей;
- 5) создание условий благоприятного взаимодействия учебного процесса с детской субкультурой [5].

Основная задача педагогической экологии, в условиях инклюзивного образования, это создание экологически благополучной развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, педагогическая экология позволяет повысить гуманистическую направленность в профессиональной подготовке учителей инклюзивных классов.

Системообразующими принципами педагогической экологии являются: природосообразности, человекообразности и культуросообразности. На основе данных принципов Карибова Т.Т. сформулировала следующие принципы педагогической экологии [4]:

- соответствия педагогических требований антропологической информации об учащихся;
- укрепления доверия к ребенку в зависимости от меры прощения его проступков;
- зависимости меры роста уверенности ребенка в своих возможностях от открытого поведения учителя;
- снижения неуверенности ребенка через ссылку на его идеи, мысли и предложения;
- поддержки шалостей детей как стремление к самореализации;
- признания права ребенка на автономное пространство как признака самостоятельности;
- расширения свободы ребенка через стимулирование и поддержку интеллектуального и эмоционального напряжения;
- признания прав детей на социальную и правовую защиту.

Карибовой Т.Т. сформулированы условия реализации

принципов педагогической экологии в начальном образовании, которые правомерно можно отнести и адаптировать к инклюзивному образованию:

- понимание учителями актуальности педагогической экологии в массовой практике инклюзивного образования;
- владение учителями методиками выявления и оценки состояний учащихся, испытывающих психологические, физиологические, генетические, познавательные и нравственные проблемы;
- готовность учителей к подготовке и использованию экологических средств, позволяющих снижать напряжение и создавать благоприятные условия для свободного познания и свободных отношений в педагогической среде;
- умение учителей конструировать занятия, в которых оптимально интегрируются содержание учебного материала и средства педагогической экологии;
- владение учителями технологиями использования принципов педагогической экологии;
- наличие у учителей умений, опыта и мастерства педагогического мониторинга новообразований в познании, свободе отношений и самореализации в экологически благоприятной педагогической среде;
- наличие у учителей экологической позиции в постановке целей, их реализации и оценке хода и результатов развития и воспитания детей [4].

Педагогическая экология и инклюзивное образование являются новыми и актуальными и перспективными областями педагогики. Неоспорим тот факт, что основные принципы данных областей перекликаются и взаимно дополняют друг друга. Построение инклюзивного образовательного пространства невозможно без экологизации не только школы и школьного сообщества, а общества в целом. Создание благоприятной среды для общения, обучения, развития детей; готовность педагога предоставить детям возможность для открытого поведения, не нарушая границы дозволенного; снижение тревожности и напряже-

ния; формирование адекватной самооценки; учет психологических и физиологических особенностей детей; психолого-педагогической сопровождение и поддержка детей и их семей; использование потенциала семьи; стимулирование инициативы, являются условиями способными создать благоприятную экологическую среду для инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фадинова А.К. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с. 19.
2. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М.: 2009 г. С. 33-35.
3. Дружинин В. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. СПб.: Питер, 2001. 656 с.
4. Карибова Т.Т. Условия реализации принципов педагогической экологии в начальной школе: Дис...канд. пед.наук. Махачкала, 2002. – 166 с.
5. Нюдюрмагомедова А.Н. Основы педагогической экологии. Монография. Махачкала. ИПЦ ДГУ, 2002. 101 с.
6. Петров К.М. Экология человека и культура. СПб., Изд-во СПб, 2000. – 376 с.
7. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология. М.: Академия, 2000. С.152.
8. Словарь философских терминов / под ред. В.Г. Кузнецова. М.: ИНФА-М, 2010. С.729.
9. EENET «Enabling Education», Educational Support and Inclusion School of Education? The university of Manchester. № 8, 2004.
10. Salamanca Framework for Action, 1994
11. Richard Rieser of Disabiliti Equaliti in Education
12. Инклюзивное образование: перспективы развития в России материалы к конференции. www.perspektiva-inva.ru.

AN ECOLOGICAL APPROACH TO INCLUSIVE EDUCATION

© 2012

M. I. Kirillova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of pedagogics and educational technology
North Caucasus State University, Stavropol (Russia)

Keywords: ecology, social ecology, human ecology, environmental awareness, pedagogical ecology, environmental ethics, inclusive education, medical and social models of disability

Annotation: There are two processes such as differentiation and integration that has occurred in science recently. On the one hand science is divided into narrow schools, but on the other hand new scientific courses are built at the junctions of these schools. This process is also referred to the ecology. Pedagogical ecology still remains a new, promising and of current interest field of pedagogy and anthropology. In the condition of establishment and development of the inclusive education the pedagogical ecology as the branch of humanistic pedagogy gains the greatest importance. The article is devoted to the main principles of pedagogical ecology and conditions of their implementation in inclusive education.

УДК 372.881.161.1

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012

Е.Ю. Коновалова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков
Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: языковая компетентность; речь; речевая деятельность; типы вторичных текстов; вторичные тексты в аналитической деятельности.

Аннотация: Создавая вторичный текст, в рамках осуществления аналитической деятельности, руководитель извлекает из первичного текста, предоставленного педагогами, воспитателями и т.д., лишь ту информацию, которая является типичной для каждого конкретного управленческого случая, в результате чего вторичные тексты минимизируют (ограничивают) содержание первичных текстов.

Проблема формирования языковой компетентности является наиважнейшей в современных условиях: активизируется международная деятельность университетов за счет реализации разнообразных проектов и программ по обмену студентами; увеличивается число иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья, обучающихся на очных, заочных и вечерних отделениях.

В исследованиях ученых термин «языковая компетентность» определяется как [1]: приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубоких структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания (Вятютнев М.В.); всеобъемлющие знания о языке «идеально говорящего» (Хомский Н.); «реальные знания

языка» всем языковым сообществом и каждым индивидом, в основе «реального знания» лежит долговременная память (Горелов И.Н.); способность к программированию, реализации и контролю высказывания (Леонтьев А.А.); система основных видов речевой деятельности – слушания, говорения, чтения, письма (Зимняя И.А.); система сложных умений оперировать языковым материалом в разных видах деятельности, что позволяет рассматривать её как комплекс, включающий в себя знания о языке и языковой опыт (Божович Е.Д.); языковая компетентность обучающихся проявляется в их способности решать общекультурные задачи (общаться, работать с информацией, писать деловые письма, резюме и др.) и профессиональные задачи (отбор и презентация специальных материалов, аннотирование, перевод, участие в проекте по специальности и др.), используя языковые средства (Дружинина М.В.).

В педагогической науке и системе менеджмента нет единых взглядов на совокупность дидактических идей, обеспечивающих эффективное формирование языковой компетентности. Соответственно встают задачи разработки более современного процесса обучения и способов его реализации и организации в условиях подготовки управленческих и педагогических кадров, создания новых обучающих систем и новых технологий обучения. Таким образом, с проблемой формирования языковой компетентности тесно связаны вопросы её дидактического обеспечения.

Языковая компетентность, как предметная, способствует формированию личности руководителя и педагога, для которой уже недостаточно такого уровня владения языковой компетенцией, который включает знания о системе языка, умения пользоваться им для достижения орфографической и пунктуационной зоркости. Уровень сформированности языковой компетентности проявляется в речевом акте, порождением которого является речевой материал. Речь – процесс пользования языком, процесс общения, процесс говорения, т.е. это речевая деятельность, актуализирующая в зависимости от ситуации, потенциальные свойства соответствующих средств языка.

В настоящее время речевая деятельность рассматривается как одна из форм взаимодействия человека с окружающими и познания действительности и определяется как исторически сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Речь включает процессы порождения и восприятия (приема и анализа) сообщений для целей общения или (в частном случае) для целей регуляции и контроля собственной деятельности. Современная психология рассматривает речь как универсальное средство общения, т.е. как сложную и специфически организованную форму сознательной деятельности, в которой участвуют два субъекта – формирующий речевое высказывание и воспринимающий его [2, 3, 4].

Большинство психологов и лингвистов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в какую-либо неречевую деятельность [3, 5, 6 и др.].

По мнению Леонтьева А.А., речевая деятельность представляет собой специфический вид деятельности, не соотносимый непосредственно с «классическими» видами деятельности, например с трудом или игрой. Речевая деятельность «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого» [3].

В этих случаях речевая деятельность рассматривается как собственно коммуникативная, так и как профессиональная деятельность людей. Она выступает в качестве самостоятельной, социально «зафиксированной» деятель-

ности человека. Любой вид деятельности направлен на достижение определенной цели, которая и определяет выбор действия, способ учета условий, в которых осуществляются эти действия. Любая деятельность (как правило) проходит этап ориентировки и выработки плана действия, в процессе осуществления которого используются механизмы контроля и коррекции, позволяющие сравнить полученный результат с намеченным планом и в случае необходимости внести в действие какие-то изменения [7].

Леонтьев А.А. подчеркивает, что «речевые действия и даже отдельные речевые операции могут входить и в другие виды деятельности, в первую очередь – в познавательную деятельность» [3]. Как справедливо указывает Зимняя И.А. [6], речь, речевая деятельность является неотъемлемой составной частью личности человека, она теснейшим образом связана с его сознанием. Таким образом, РД является одним из важнейших условий осуществления интеллектуальной деятельности (познание, осознание, аналитико-синтетическая деятельность, творчество).

Характеризуя речевую деятельность, Зимняя И.А. указывает, что речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения.

Как и любая другая деятельность человека, речевая деятельность включает:

- потребность, мотив, цель, замысел, установку, знания (культурологические, собственно языковые, и апелляцию к ним);
- многосторонний анализ ситуации, в которой должна произойти и происходит деятельность;
- принятие решения осуществлять или не осуществлять деятельность и выбор оптимальных для данной ситуации средств осуществления деятельности (форм речи, их вариантов и собственно языковых средств: фонетических, синтаксических, лексических и иных);
- планирование деятельности (на разных уровнях осознания результатов планирования) и предсказание ее возможного результата (акцептор результата действия по Анохину П. К.);
- производство (выполнение) определенных действий и операций;
- текущий контроль за совершаемой деятельностью и ее коррекция (если она необходима);
- конечное сличение результата деятельности с ее целью (замыслом) [7].

Обновление управления образовательной системой связано с формированием информационной составляющей аналитической деятельности как основного инструмента управления, определяющей в итоге эффективность ее функционирования, о чем свидетельствует коммуникативность, направленность циркуляции в ней информационных потоков (содержание информации, степень ее централизации и децентрализации, источники получения, анализа, хранения и т.д.).

Руководитель образовательной системы осуществляет свои управленческие функции лишь на основе доступной ему информации о состоянии объекта управления. Все это требует организации информационного обслуживания (предоставления нужной информации в нужное время и место), создания информационной среды, способствующей выполнению поставленных целей. Однако, проблемой являются сложности, связанные с предоставлением информации, так как объектами педагогического управления являются субъекты, сами активно перерабатывающие информацию, а также их взаимодействия, и потому возникает определенная субъективность количественной оценки педагогической и управленческой информации, адекватность которой зависит от способа представления (причем для разных субъектов – разная) [8, 9, 10].

Осуществляя аналитическую деятельность, руководи-

тель создает вторичный текст, извлекая из первичного текста, предоставленного педагогами, воспитателями и т.д., лишь ту информацию, которая является типичной для каждого конкретного управленческого случая. Это значит, что вторичные тексты, создаваемые руководителями при осуществлении аналитической деятельности, минимизируют (ограничивают) содержание первичных текстов, предоставляемых преподавателями [11, 12].

Соответственно, при управленческой подготовке руководителей необходимо обратить внимание на типологию вторичных текстов, а именно:

В настоящее время учебные цели рассматриваются как критерии типологии вторичных текстов. Известны следующие типологии вторичных текстов на основе учебных целей [13].

I. Типология Б.Блума. Предложенная им классификация учебных целей включает шесть групп целей:

1) усвоение знаний (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев) [в нашей типологии вторичных текстов им соответствуют тексты-абзацы],
2) понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция) [у нас это тексты-истолкования],

3) применение [в кругу вторичных текстов эта цель реализуется в текстах-инструктивах],

4) анализ взаимосвязей, принципов построения и т.д. [в нашей типологии эти цели коррелируют с поликодовыми текстами, в основе которых лежат графические схемы логического или предметно-речевого поля первичного текста],

5) синтез знаний и их понимание [у нас – тексты-модели, тексты-планы действий, тексты-алгоритмы возможной системы действий, тексты-обобщения абстрактных отношений],

6) оценка [в сфере вторичных текстов это, судя по всему, текст-суждение, на основе имеющихся данных, или на основе внешних критериев].

II. Типология Д.С.Толлингеровой. В основу ее классификации положен состав учебных задач. Такой подход позволяет выделить пять главных целей обучения: 1) воспроизведение знаний, 2) применение простых мыслительных операций (определение, анализ, синтез, сравнение), 3) применение сложных мыслительных операций (интерпретация, аргументирование), 4) использование продуктивного мышления, 5) использование продуктивного мышления с фиксацией результатов в виде устного или письменного текста.

В соответствии с этой классификацией в круг типов вторичных текстов, приведенных выше, необходимо включить лишь тексты-определения или характеристики и тексты-сравнения.

III. Типология В.П.Беспалько [14]. В основе этой типологии лежит “диагностический подход”, нацеленный на определение уровня усвоения знаний и умений с точки зрения того, какой вид деятельности эти знания и умения могут информационно обеспечить.

Имеется в виду:

1) узнавание информации,
2) воспроизведение информации,
3) совершение продуктивной деятельности по усвоенному алгоритму (репродуктивная деятельность),

4) осуществление продуктивной деятельности на основе самостоятельно построенной программы (творческая деятельность).

В соответствии с этой классификацией в реестр типов вторичных текстов, приведенных выше, целесообразно включить еще один тип – первично-вторичные тексты типа сообщений.

На практике в учебном процессе обучаемые ограничиваются двумя типами вторичных текстов: 1) текстами абзачного типа (вопрос – ответ, определение – примеры, проблема – объяснение и подобное) и 2) текстами поликодового характера, строящимися на основе логической или предметно-речевой схемы первичного текста с детализацией участков этих схем в процессе воспроизведения содержания первичного текста по горизонтали или по вертикали.

Общая характеристика типов учебных текстов и их вторичных коррелятов требует уточнений в связи с классификацией речевых жанров, речевых актов и высказываний.

Соответственно, возникает необходимость направить аналитико-синтетическую работу руководителей образовательных учреждений на занятиях по языковой и речевой подготовке на обеспечение адекватного, рационального использования управленческой и научной терминологии в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов: монография / М.В. Дружинина. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 470с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
3. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Изд. 2-е. – Ростов на/Д., 2003.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. 2-е. – М., 1946.
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М., 2001.
7. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолнгвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во: АСТ, 2007. – 318 с.
8. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.
9. Ярыгин О.Н. Эмерджентные свойства аналитической деятельности: компетентность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2011. - 3(6). - С.343-346.
10. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.36-42.
11. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебно-го чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2010. - №4. - с.329-330.
12. Коновалова Е.Ю. Использование лингвистических переменных в осуществлении аналитической деятельности управления образовательными системами // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 1.1. – с. 96-102.
13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. – М., 1995. – С. 121 – 123.
14. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.

THE BEHAVIOR OF PROFICIENCY EDUCATION LEADERS IN ANALYTICAL ACTIVITIES

© 2012

E.Y. Konovalova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and foreign languages
Volga State University of Service, Togliatti (Russia)

Keywords: language competence, speech, speech activity, types of secondary texts, secondary texts in the analytical work.

Annotation: Creating a secondary text, as part of the analysis, the head of extracts from the primary text provided teachers, educators, etc., only the information that is typical for each individual case management, resulting in secondary texts minimize (limit) the maintenance of primary texts.

УДК 614.8:159.9

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2012

Н.А. Кора, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Ключевые слова: личностная безопасность, система убеждений, жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, автономия, ценность собственного «Я», степень самоконтроля.

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития личностной безопасности студенческой молодежи в процессе обучения в вузе. Возможность решения данной проблемы автор видит вначале в определении критериев, показателей и уровней продуктивного развития безопасности студенческой молодежи.

Одним из приоритетных направлений психологического обеспечения образования как системы мероприятий, направленных на решение актуальных задач образования, является развитие личностной безопасности студенческой молодежи. Процесс формирования и развития личностной безопасности студенческой молодежи предполагает развитие способности отражать молодым человеком внешние условия в виде некоторой субъективной модели, которая служит основой для предварительного психологического программирования действий, для их регуляции в какой-либо деятельности.

Сущностная характеристика личностной безопасности студенческой молодежи позволяет определить критерии, показатели и уровни ее продуктивного развития. Обратимся к определению понятия «продуктивность», чтобы проследить развитие личностной безопасности студентов в процессе ее психолого-педагогического обеспечения в вузе.

По мнению Р.Л. Кричевского (1991), А.В.Малиновского (1992) продуктивность может рассматриваться через психологические, функциональные и интегративные характеристики. Следовательно, продуктивность свидетельствует о том, что ведет к появлению, закреплению и реализации определённых психологических новообразований личности. Ее функциональной характеристикой могут служить новые знания, умения и навыки, которые проявляются личностью через различные компоненты той деятельности, в которую включена личность. Как результат взаимодействия психологической и функциональной стороны данного явления выступает интегративная характеристика, описывающая: а) степень реализации структурных компонентов личностной безопасности индивидов в процессе их социализации в обществе; б) степень включения субъектов в этот процесс.

Из этого следует, что продуктивное развитие личностной безопасности студенческой молодежи в условиях обучения и воспитания в вузе характеризуется:

- критериями объективизации продуктивности как интегративного свойства (показателя) развития личностной безопасности;

- показателями и уровнями, свидетельствующими своими качественными характеристиками о степени продуктивности осуществления личностной безопасности субъектов в процессе образования.

Результат продуктивного развития личностной безопасности выражается в оптимальном соответствии полученного результата к цели, в котором органически соединены взаимоудовлетворяющие оценки обоюдных вкладов субъекта и объекта взаимодействия. При этом критерии определяют сущность данного явления, а показатели и

уровни фиксируют формальную сторону действий субъекта через личностную безопасность в различных видах деятельности, определяя систему показателей (нормативов), регулирующих данный процесс.

Охарактеризовать процесс продуктивной реализации личностной безопасности студенческой молодежи в условиях обучения и воспитания в вузе позволяют критерии и показатели, которые раскрываются через уровни, в единстве составляя статичную сторону данного процесса. Далее охарактеризуем каждый из выделенных критериев через его показатели.

Показатели *мотивационно-смыслового критерия* определяют ориентацию на формирование базовых убеждений личности. Базисные убеждения – один из основных конструктов когнитивно-экспериментальной теории С. Эпштейна. Согласно этой теории люди автоматически конструируют имплицитную «теорию реальности», которая включает два основных блока: теорию собственного «Я» и теорию окружающего мира, а также репрезентации отношений между «Я» и миром. В соответствии с основными потребностями личности С. Эпштейн выделяет четыре базисных убеждения, составляющих имплицитную личностную теорию реальности: убеждение о доброжелательности окружающего мира; убеждение о справедливости окружающего мира; убеждение в том, что окружающим людям можно доверять; убеждение в собственной значимости [1]. В дальнейшем теория С. Эпштейна получила развитие в концепции психической травмы Р. Янофф-Булльман. Одним из базовых ощущений нормального человека, согласно его взглядам, является здоровое чувство безопасности, которое основано на трех категориях базовых убеждений, составляющих ядро нашего субъективного мира.

Первая базовая категория – «вера в то, что в мире больше добра, чем зла» - включает отношение к окружающему миру вообще и отношение к людям. Человек взаимодействует с другими людьми и с природой, поэтому положительную или отрицательную значимость имеют для него не только действия людей, но и природные явления, вещи (в т. ч. элементы второй природы, созданной трудом человека). В рамках данного исследования нас интересуют моральные добро и зло, т.е. благо и зло в отношениях между людьми; это действия одних людей, имеющие положительную или отрицательную значимость для других. Согласно Л.Е. Балашову, добро и зло нельзя рассматривать только в плане сосуществования; их следует рассматривать в более широком плане, а именно, в плане возможности и действительности, действительного и возможного существования. Они могут сосуществовать и противоборствовать как полюсы моральной действительности, а

могут соотноситься как действительное и возможное (в частном случае, как норма и патология) [2, с. 672].

Следующий показатель данного критерия - *убеждение, что «мир полон смысла»*. Обычно люди склонны верить, что события происходят не случайно, а контролируются и подчиняются законам справедливости. По мнению Р. Курца, люди, испытавшие травму, вполне могут считать, что мир полон опасностей, и что нужно все время быть на чеку. Это убеждение может оказывать сильнейшее воздействие на все, что люди переживают на опыте. Это влияет на их движения глаз, их мускульное напряжение, их эмоции, их мечты, движения и шаблоны сна, их отношения, на то, как они воспринимают, что делают, куда идут, и так далее и тому подобное. Глубинные убеждения играют центральную роль и влияют на организацию практически всего опыта [3]. Когда же человек понимает, что же такое успех для него и как он может его достичь, тогда он открывает для себя новый мир, мир, который полон смысла жизни. Анализируя свои действия и поступки, личность учится сравнивать свои «новые» успехи со своими «прошлыми» успехами и перестает сравнивать себя напрямую с другими. Она понимает и принимает свою уникальность. Новое понимание процесса развития даст ей комфорт и приведет к постоянному усилению своего внутреннего «Я», его влияния на окружающую действительность. Это дает ей уверенность в своих силах и понимание, что новые знания, навыки, убеждения позволят ей самостоятельно добиваться успеха.

Третий показатель критерия базовых убеждений – *убеждение в ценности собственного «Я»*. В данном случае основное значение имеют три аспекта «Я хороший человек» (самоценность), «Я правильно себя веду» (контроль) и оценка собственной удачливости. В процессе развития структуры «я», кроме чувства тождества, формируется и чувство собственной ценности, т. е. убеждение в автономной ценности собственной личности и ожидание подтверждения этого убеждения от других людей и себя самого. Создание чувства собственной ценности происходит под влиянием поступления информации от социального окружения, признающего ценность индивида (например, в форме одобрения), его принадлежность и определенный статус в социальной группе, а также путем оценки положения «я» в ценностной сети и степени эффективности функций регуляции структуры «я».

Особым показателем мотивационно-смыслового критерия является *жизнестойкость* (hardiness) личности, которая представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. По мнению Д.А. Леонтьева, жизнестойкость характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности [4]. Люди, обладающие жизнестойкостью, отличаются несколькими качествами, помогающими адаптироваться и выстоять в сложных (опасных) ситуациях:

- умение видеть реальность такой, какая она есть, не пытаясь приукрасить, но и не сгущать черные краски;
- наличие четко сформированной системы ценностей, являющей собой опору личности и придающей смысл жизни;
- способность творчески, нестандартно подходить к решению жизненных задач, находить и пробовать новые способы поведения и достижения целей. Наличие этих качеств повышает жизнеспособность, умение адаптироваться к имеющимся обстоятельствам и помогает присвоить опыт преодоления трудностей. А так как любой человек развивается личностно в течение всей жизни, то культивирование в себе столь полезных качеств можно ставить как задачу личностного роста и реализацию личностного потенциала.

Личностное качество «hardiness» подчеркивает активности, мотивирующие человека преобразовывать стрессогенные жизненные события. Отношение человека к изменениям, как и его возможности воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами, которые помогают эф-

фективно управлять ими, определяют, насколько личность способна совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается каждый день, и с теми, которые носят околоэкстремальный и экстремальный характер [5].

Итак, мотивационно-смысловой критерий характеризуется следующими показателями: вера в то, что в мире больше добра, чем зла, убеждением в том, что мир полон смысла, убеждение в ценности собственного «Я», жизнестойкость.

Когнитивный критерий личностной безопасности включает научные представления субъектов о личностной безопасности, определенный объем психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых для обеспечения безопасного образа жизни. Каждому человеку очень важно иметь целостное научное представление о безопасности как социальном явлении, а также представление о способах обеспечения безопасного образа жизни. Данный критерий определяется так же объемом и качеством, получением, хранением, узнаванием, воспроизведением и преобразованием информации, ориентацией на использование полученных знаний в процессе овладения каким-нибудь конкретным видом деятельности, либо в процессе познания специальных научных дисциплин по проблемам безопасности личности.

А.Г.Шмелев (2002) считает, что когнитивно и сложно организованные индивиду обнаруживают более высокую терпимость к противоречивой информации о людях и социальных явлениях (не отбрасывая те факты, которые противоречат основной информации); в большей степени способны смотреть на мир глазами других людей; более открыты усвоению нового опыта; имеют более дифференцированную структуру самооценки и высокую защищенность от переноса (генерализации) стресса на все остальные сферы жизнедеятельности. Способность думать, анализировать и принимать решения позволяют индивиду успешно реализовывать свой жизненный план. Личность, которая успешно справляется с этим, приобретает определенную степень личной независимости.

Эмоционально-волевой критерий занимает особое положение в структуре модели. Воля проявляется в способности человека сознательно достигать поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. Волевое поведение в этом аспекте отражает способность управлять своим состоянием и поведением в различных условиях агрессивной среды в желаемом направлении, предполагает целенаправленность и самоконтроль поведения. Данный критерий включает субъективно окрашенные реакции и отношения к окружающей действительности и характеризуется следующими показателями: позитивные отношения с окружающими, самопринятие, автономия, личностный рост.

«Позитивные отношения с окружающими» рассматривается, как умение сопереживать, так и способность быть открытым для общения, а так же наличие навыков, помогающих устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, кроме этого, данная характеристика включает в себя желание быть гибким во взаимодействии с окружающими, умение прийти к компромиссу. Такой вид отношений характеризуется наличием близких, приятных, доверительных отношений с окружающими. Люди с позитивным отношением к окружающим умеют находить компромиссы во взаимоотношениях. Позитивное отношение проявляется в следующих аспектах: позитивное конструктивное мышление, ожидание успеха, оптимизм, вдохновение, вера в себя и в свои способности, самоуважение, поиск решения и поиск возможностей. Позитивно выстроенные отношения гармонизируют личность, активизируют ее творческий потенциал и через систему резонансных связей, снижая напряжения, высвобождают энергию, необходимую для творческой и созидательной деятельности. Отсутствие этого качества свидетельствует об одиночестве, неспособности устанавливать и поддерживать доверительные отношения, возникновении трудностей в проявлении теплоты, открытости и заботы о дру-

гих людях, переживание собственной изолированности, нежелание искать компромиссы для поддержания важных связей с окружающими.

«*Самопринятие*» - признание и принятие всего собственного личностного многообразия, включающие в себя как положительные, так и отрицательные качества личности. Самопринятие является важнейшим этапом самопознания, отправной точкой для саморазвития, самосовершенствования. Самопринятие выражено в признании своего права на существование, в доверии и уважении к себе, в удовлетворении результатами своей жизнедеятельности. Общеизвестно, чем в большей мере человек способен принимать себя, свои качества (даже те, которые вызывают негативные эмоции), тем в большей мере он является гармоничной личностью и в большей степени способен к поступательному саморазвитию.

Самопринятие основано на относительно объективной оценке собственных возможностей, интересов, способностей, достоинств, недостатков и т.п. При отрицательном самопринятии образуется «комплекс самонеприятия» (часто отождествляемый с комплексом неполноценности). Человек разочарован в собственном прошлом, нередко обеспокоен некоторыми чертами собственной личности. У него присутствует постоянная необходимость сравнивать себя с другими по тем или иным качествам с бессознательной целью найти утешение. Возникает аффективный диссонанс, который требует своего разрешения в бессознательном. В результате этого вторая составляющая самооценки у такого субъекта неадекватна: оценка качеств либо крайне завышена, либо крайне занижена и очень неустойчива, переходя из одной крайности в другую. При таком отрицательном самопринятии любая деятельность на людях становится самоутверждением.

Особым показателем данного критерия является «*автономия*» (autonomia), т.е. способность быть независимым, отсутствие боязни противопоставить своё мнение мнению большинства, способность к нестандартному мышлению и поведению. Автономия означает владение собой, определение собственной судьбы, принятие ответственности за свои действия и чувства, свободу выбора способа поведения, уместного в данной ситуации. Нередко люди испытывают иллюзию автономии, полагая, что действуют в согласии с собственным решением, на самом же деле находясь в плену у общественного мнения, родительских предписаний или неосознанных чувств (например, чувства протеста, которое заставляет человека поступать прямо противоположно предписаниям). Автономия личности - обособленность личности, ее способность к самоопределению своих позиций. Моральная автономия позволяет, сохраняя человеческое достоинство и ответственность. Отсутствие достаточного уровня автономии ведёт к конформизму, излишней зависимости от мнения окружающих.

Следующим показателем рассматриваемого критерия является «*личностный рост*». Представление о личностном росте основывается на позитивном видении изначальной природы человека и возможности развития внутреннего потенциала. Личностный рост - это постоянно растущая уверенность в себе, своих действиях, мыслях и желаниях; это создание у себя новых, более эффективных стратегий принятия решений, реализации планов и достижения целей. Человек растёт личностно, если у него становится больше интересов, а с тем и стимулов жить. При смысловом наполнении жизни появляются возможности анализировать происходящие события, видеть связи событий и явлений, понимать людей (себя в том числе), а с тем и возможности прощать, обрести внутреннюю свободу и независимость, быть ответственным за все свои деяния, за свою жизнь. Именно личностный рост создает ту базу, тот фундамент, на котором человек может дальше строить свою жизненную программу (образование, бизнес, создание семьи и др.), личные отношения, развивать свои коммуникативные навыки. Личностный рост предусматривает стремление развиваться, учиться и воспри-

нимать новое, а также наличие ощущения собственного прогресса. Если по каким-то причинам личностный рост невозможен, то следствием этого становится чувство скуки, стагнации, отсутствие веры в свои способности к переменам, овладению новыми умениями и навыками, при этом уменьшается интерес к жизни.

Итак, показателями данного критерия выступают: позитивные отношения с окружающими, самопринятие, автономия, личностный рост.

Показатели *активно-деятельностного критерия* позволяют студентам реализовать себя в окружающем социуме, определяются репертуаром умений и навыков, достижений и мерой их представления в учебно-профессиональной деятельности и общении. Данный критерий проявляется в активном участии студентов в формировании стратегии безопасного образа жизни, разнообразии в применении инструментария, достаточного для развития своего психического и физического здоровья.

«*Цели в жизни*» является одним из основных показателей данного критерия. Только наличие цели принесит жизни смысл и удовлетворение. Смыслом жизни каждого ментально здорового человека следует считать осмысленное стремление к постоянному позитивному развитию, совершенствованию как себя самого, так и тех индивидуумов, тех общественных формирований, той окружающей среды, на кого может распространяться его влияние и воздействие. При этом следует заметить, что при движении к такой цели важен не столько факт ее достижения, сколько сам пройденный путь. Такая цель становится «жизнью», в ней реализуются все личностные способности (скрытые и явные). Наличие целей в жизни и чувства ее осмысленности способствуют достижению личности вершины в своем развитии, его пика в проявлении ею в различных социальных ролях (гражданина, специалиста, друга, студента, сына, дочери, отца, матери и т.д.). Люди, не имеющие конкретных целей в жизни, избегающие целенаправленной деятельности, более подвержены различным физиологическим и психологическим заболеваниям, чем люди решительные и целеустремленные.

Специфический продукт деятельности человека – это взаимодействие его с окружающей средой. Человек живет, развивается, усложняется и совершенствуется, испытывая непрерывное воздействие окружающей среды и непрерывно с ней взаимодействуя. Показатель «*управление средой*» подразумевает наличие качеств, которые обуславливают успешное овладение различными видами деятельности, способность добиваться желаемого, преодолевать трудности на пути реализации собственных целей; в случае недостатка этой характеристики наблюдается ощущение собственного бессилия, некомпетентности, присутствует неспособность что-то изменить или улучшить для того, чтобы добиться желаемого. В результате взаимодействия человека с окружающей его средой, так или иначе, изменяются сферы эмоциональные и мыслительные, складываются те или иные чувственно-двигательные навыки и умения, изменяется темперамент, преобразуется (или утверждается, или «маскируется») тип нервной системы.

Показатель «*вовлечённость*» (commitment) представляет собой «убежденность в том, что вовлечённость в происходящее даёт максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [6, 5]. При развитии компоненте вовлечённости человек получает удовольствие от собственной деятельности. Это радостное чувство активности, когда человек полностью «растворяется» в предмете, с которым имеет дело, когда его внимание всецело сосредоточено на занятии, и заставляющее забывать о собственном Я. При отсутствии такой убежденности возникает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. Вовлечённость связана с уверенностью в себе и в великодушии мира. Как отмечает Л.А. Александрова, вовлечённость является важной особенностью представлений в отношении себя, окружающего мира и характера взаимодействий между ними, которая мотивирует человека к самореализации, лидерству, здоровому образу жизни

и поведению. Вовлечённость позволяет чувствовать себя значимым и ценным и включаться в решение жизненных задач даже при наличии стрессогенных факторов и изменений [7, 11].

Следующий показатель активно-деятельностного критерия - «*принятие риска*» (challenge), т.е. «убеждённость человека в том, что всё то, что с ним случается, способствует его развитию за счёт знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного» [8, 5–6]. Этот компонент позволяет личности оставаться открытой окружающему миру, принимать происходящие события как вызов и испытание, дающие человеку возможность приобрести новый опыт, извлечь для себя определённые уроки. Согласно представлениям С. Мадди, выбирая будущее, человек выбирает неизвестность [9].

Итак, показателями данного критерия выступают: цели в жизни, управление средой, вовлечённость, принятие риска.

Достоверность выделенных критериев и показателей доказана результатами эмпирического исследования и целенаправленного процесса развития личностной безопасности студенческой молодежи в вузе. Названные критерии и показатели являются обоснованием выделения уровней. В соответствии с концепцией структурно-уровневого подхода нами выделены следующие уровни в динамической структуре личностной безопасности: низкий, удовлетворительный, высокий.

Низкий уровень личностной безопасности присутствует у той части студенческой молодежи, которая составляет так называемую «группу риска»: это, во-первых, юноши и девушки, имеющие эпизод-употребление какого-либо психоактивного вещества. Имеющиеся знания в области личностной безопасности не научны, бессистемны, носят разрозненный характер, не конкретны, что свидетельствует о не зрелости (не выраженности) психологического благополучия у данной категории студентов, у них отсутствует здоровое чувство безопасности, их жизнестойкость (как система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром) деструктивна.

Удовлетворительный уровень личностной безопасности формируется в процессе целенаправленного обучения и воспитания молодежи принятию безопасного образа жизни, в процессе их личностного развития и обретения возможностей для самореализации. В трудных ситуациях (при отсутствии опыта в данной области) такая категория студенческой молодежи более ориентирована на помощь авторитетных, знающих людей, которым они доверяют, готовы следовать их рекомендациям.

Высокий уровень включает все когнитивные, мотивационные, эмоционально-волевые образования предыдущего уровня, имеющие конструктивную направленность,

которые входят составляющими в целостную модель личностной безопасности, приобретают индивидуальную характеристику, обусловленную личностными свойствами субъектов, а также ситуациями учебно-профессиональной и других видов деятельности, в которые включена студенческая молодежь.

Таким образом, развитие личностной безопасности студенческой молодежи в условиях обучения и воспитания в вузе характеризуется такими критериями, как: мотивационно-смысловой, когнитивный, эмоционально-волевой, активно-деятельностный. Каждому критерию соответствует несколько показателей, которые выступают в роли инструмента оценки личностной безопасности. Названные критерии и показатели являются обоснованием выделения уровней (низкий, удовлетворительный, высокий). Уровни являются качественно различными формами процесса психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Падун М. Развитие понятия когнитивных схем и убеждений в философии и психологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: traumatherapy.com.ua/.../psihicheskaya-travma-i-bazisnye-kognitivn
2. Балашов Л. Е. Философия: Учебник. 2-я редакция, с изменениями и дополнениями / Балашов, Л. Е. - М., 2005. 672 с.
3. Курц Р. Метод, ориентированный на переживание [Электронный ресурс]. Режим доступа: awake.kiev.ua/hakomi/expmeth.htm
4. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Леонтьев, Д.А. // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. С. 56 - 65.
5. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: hpsy.ru/public/x2636.htm
6. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. - М.: Смысл, 2006. 63 с.
7. Александрова Л.А. Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф: Автореферат канд. психол. наук: 19.00.01. - Кемерово, 2004. 21 с.
8. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. - М.: Смысл, 2006. 63 с.
9. Леонтьев Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться / Леонтьев, Д.А. // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psylib.ukrweb.net/books/_leond03.htm

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF PERSONAL SAFETY OF STUDENT'S YOUTH

© 2012

N.A. Kora, candidate of psychological sciences, associate professor of Psychology
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

Keywords: safety personality, system of belief, hardiness, commitment, control, challenge, autonomy, self-worth, self-control,

Annotation: Article is devoted to a problem of development of personal safety of student's youth in the course of training in higher education institution. The author sees possibility of the solution of this problem in the beginning in definition of criteria, indicators and levels of productive development of safety of student's youth.

УДК: 378

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

© 2012

Б.В. Кайгородов, доктор психологических наук, профессор
А.И. Корникова, аспирант
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: моделирование; модель, государственные служащие, профессиональная подготовка; качества лидера.

Аннотация: В статье предложена модель формирования качеств лидера у студентов – будущих государственных служащих в образовательном пространстве вуза. Выделены качества лидера, необходимые для подготовки компетентного управленца. При помощи моделирования образовательного пространства вуза выявлен комплекс педагогических условий формирования лидерских качеств. Предложена педагогическая технология подготовки компетентного государственного служащего на основе формирования качеств лидера.

В настоящее время в педагогической науке все больше внимания уделяется процессам проектирования различных педагогических моделей. Часть авторов под моделью понимают содержание учебных планов и программ. Однако мы соглашаемся с мнением авторов, которые считают, что модель – это форма подготовки студентов, формирования у них наиболее важных и профессионально-значимых качеств с помощью игры.

Моделирование понимается как процесс создания научно обоснованной идеальной модели организации и условий функционирования педагогического процесса. Метод моделирования используется в целях исследования и преобразования явлений в любой сфере деятельности, он позволяет воспроизводить ключевые компоненты, связи исследуемых систем, объективно их оценивать, прогнозировать возможные пути их развития.

Значение моделирования состоит в том, что оно делает видимым скрытые свойства и связи между объектами, являющиеся значимыми для понимания сущности фактов и явлений. Вопросами содержания понятия «модель» занимались такие ученые, как С.И. Архангельский, Р. Атахов, Ю.К. Кабанский, Н.М. Борытко, М.С. Можаров, Г.Н. Бойченко, В.И. Загвязинский, Г.В. Суходольский, В.В. Краевский, В.П. Беспалько и др.

Моделированию отводится важное место наряду с такими методами познания, как наблюдение и эксперимент. Именно моделирование, по мнению Можарова М.С., Бойченко Г.Н. вывело педагогические исследования на уровень общенаучной методологии.

Специфической особенностью моделирования является возможность объединения эмпирических данных и теоретических положений в едином педагогическом исследовании, сочетать в рамках исследования педагогического объекта эксперимент с построением логических связей, научных абстракций[1].

С.И. Архангельский в ряде своих работ рассматривает моделирование как научный метод исследования различных объектов и процессов путем построения их моделей, которые имеют свойство сохранять основные исходные особенности объекта исследования.

В разработке модели формирования лидерских качеств студентов – будущих государственных служащих нами рассматриваются основополагающие идеи моделирования социально-ориентированной личности, которые раскрываются в работах таких ученых как, Л.А. Волович, Б.С. Гершунский, А.А. Кирсанов, В.Ш. Масленникова, Г.В. Мухаметзянова, М.И. Рожков и др.

Содержание понятия «моделирования» раскрывается через понятие «модель». Слово «модель» происходит от латинского слова *modulus* – мера, образец, норма и понимается как любой мысленный или знаковый образ моделируемого объекта[2].

Так, педагогические словари, определяя понятие «модель», предлагают ряд ее характеристик:

Модель – предполагаемый эталон, стандарт, мысленный или условный, является формой педагогического научного исследования, заменяющий и отражающий сущ-

ность, структуру и функции конкретного педагогического объекта в виде схематической совокупности понятий и взаимосвязей элементов.

Модель – предметное графическое или действенное воспроизведение чего – либо в процессе моделирующей деятельности.

Модель выступает формой и средством познания. Модель может быть создана путем устранения из объекта исследования тех свойств, которые считаются менее важными и добавление тех качеств, которые представляются необходимыми.

Модель всегда представляется в виде какого-либо образа (рисунок, схемы, изображения, чертежа), в зависимости от того, какие свойства моделируемого объекта выбраны главными, один и тот же объект может быть представлен моделями различной конструкции.

Модель формирования лидерских качеств студентов – будущих государственных служащих позволяет определить критерии сформированности качеств лидера, социально-активной личности, которая могла бы отвечать требованиям современного общества.

Сегодня в обществе появляется потребность в новом типе лидера, который обладает качествами, значительно отличающимися от лидеров советской эпохи. Лидерам нового типа присущи целенаправленность и организованный поиск перемен, стремление вырабатывать инновационные подходы к решению возникающих проблем, готовность к рискованным решениям и социальной ответственности, умение эффективно маневрировать ресурсами, перемещая их во все более производительные сферы деятельности.

Модель формирования лидерских качеств будущих государственных служащих включает в себя: цели, задачи, принципы, педагогические условия, игровые технологии, методы и технологии активного обучения, субъекты социально-значимой деятельности, критерии и показатели эффективности.

Необходимо выявить и обосновать комплекс педагогических условий эффективного формирования лидерских качеств у студентов средствами игровых технологий, а также определить совокупность лидерских качеств будущих государственных служащих, которые необходимо формировать у студента в процессе профессионального обучения.

Петровский В.А. выделяет следующие составляющие личности: деловые навыки, личные качества, «надситуативная» активность, способность идти на необходимые риски и жертвы ради воплощения своего замысла в жизнь [3].

Эти личные составляющие позволяют выделить необходимые навыки, которые помогут лидеру реализовать себя, это наличие:

- высокой общеобразовательной и профессиональной подготовки. Однако, это необходимо, но не достаточно. Можно привести много примеров, иллюстрирующих обратное. Требуется сочетание такой подготовки с формированием эмоционального интеллекта;
- умения руководить;

- умения и знания организации сферы деятельности, которые позволяют быстрее распознать и оценить трудности и риски раннего этапа работы, преодолеть или даже избежать их;

- желания и умения реализовать потенциал лидерства. Только в этом случае человек заявляет о себе как о лидере и может влиять на людей и иметь последователей. Лидер формирует команду и становится ее участником;

- умения общаться с людьми, будь то управление персоналом, работа в группе, переговоры с партнерами, разрешением управления конфликтами, то есть большое значение для обеспечения успеха имеет наличие высокой социальной компетенции. Ее основными составляющими являются коммуникационные способности, контактность, готовность и умение разрешать конфликты, внимание к партнеру, умение слушать, чувство ответственности, эмоциональная устойчивость, мотивационные способности, стремление обучаться, способность к самоанализу, чувство справедливости [4].

Анализ научной литературы, касающейся вопросов определения феномена лидерства позволил нам представить группу лидерских качеств, и разбить их на три категории: системные навыки, коммуникативные навыки, индивидуальные качества (рис.1).

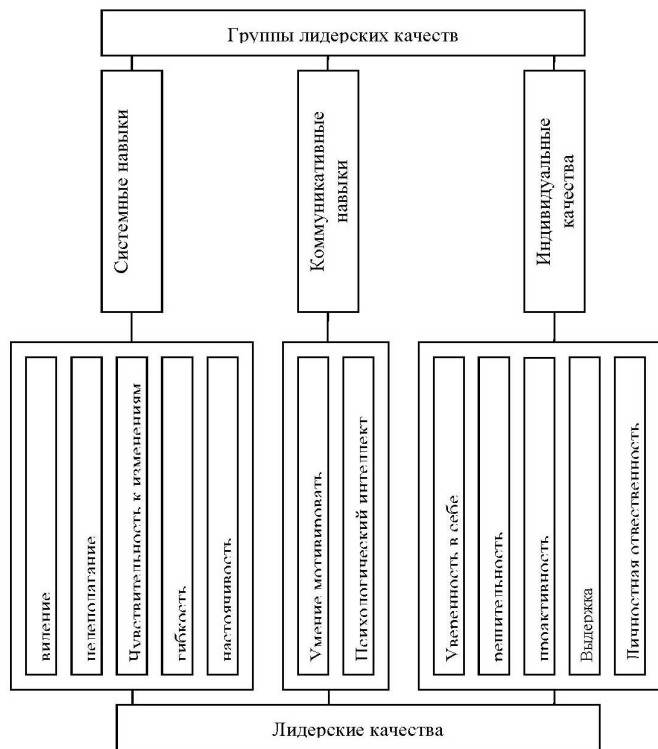


Рис. 1. Группа лидерских качеств

Как показал опыт нашей практической работы, представленные в структуре навыки и внутренние личные качества развиваются путем использования игровых технологий, направленных не только на усвоение знаний, но и на формирование новых психологических качеств и умений. Основной целью игровых технологий является активизация учащихся в образовательном процессе. Игры активизируют моделируемую деятельность участников занятия, развивают их коммуникативные и аналитические способности, оставляя участников один на один с реальной проблемной ситуацией.

Наряду с множеством подходов к изучению проблемы лидерства, на наш взгляд, интересны идеи Стивена Р. Кови [5], который использует динамическую способность личности, т.е. способность быть ведущим.

Таблица 1. Семь выявленных Стивеном Кови привычек преуспевающих людей

Модель Стивена Р. Кови включает три основных компонента: круг влияния; круг значимости; качества, определяющие проактивность лидера, т.е. возможность реализовать свой потенциал в процессе совместной деятельности. Смоделировать имитацию реальной профессиональной деятельности с возможными конфликтами и противоречиями помогают игровые технологии, способствующие также формированию лидерского потенциала у студентов – будущих государственных служащих.

Так как объектом формирования лидерских качеств выступают будущие государственные служащие, поэтому мы сочли необходимым описать ключевые компоненты категории «государственных служащих».

Во-первых, профессиональная служебная деятельность государственных служащих немыслима без интеллектуальной, ценностной и навыковой составляющих;

Во-вторых, необходим учет специфики содержания профессиональной деятельности государственного служащего, которая формируется в соответствии с ожидаемыми результатами его деятельности.

С учетом особенностей подготовки будущих государственных служащих в модели формирования лидерских качеств можно выделить 3 этапа.

Итак, начальным этапом формирования лидерских качеств студентов – будущих государственных служащих выделяется установочный этап. Цель данного этапа: сформировать у студентов положительную мотивацию на самосовершенствование путем развития в себе лидерских качеств.

Второй этап – организационно - обучающий, т.е. для формирования качеств лидера необходимы педагогические условия, позволяющие в рамках получения образования в вузе использовать ряд активных методов обучения. К числу активных методов обучения относятся, прежде всего, деловые игры, базирующиеся на принципе имитационного моделирования ситуации реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципом про-

Таблица 1

Семь выявленных Стивеном Кови привычек преуспевающих людей

Привычка	Обоснование
Привычка к активности	Ответственность за собственное поведение.
Привычка начинать дело, не теряя из виду его завершение	Твердость убеждений, принципов.
Привычка решать сначала важные вопросы	Сосредоточение на крайне важных срочных делах, таких как «выстраивание отношений, написание заявления о личных сверхзадачах, долгосрочное планирование, упражнение, подготовка, — т.е. на тех, которые надо сделать, но до выполнения которых редко доходят руки, поскольку эти дела не являются неотложными»
Привычка мыслить по принципу «мой выигрыш — ваш выигрыш»	Поиск синергетического решения проблем и стремление найти варианты, выгодные для всех сторон.
Привычка стремиться сначала к пониманию, а затем к тому, чтобы быть понятым	Полное, глубокое, эмоциональное и интеллектуальное понимание проблем собеседника
Привычка стремиться к синергетике	Поиск творческих, неординарных решений проблем
Привычка оттачивать свои способности	Непрерывное совершенствование, обучение.

блемности, кейс – стадии, семинары – дискуссии, тренинги и т.д. [6]. Известно, что наиболее значимые качества специалиста складываются только в результате активной деятельности самого учащегося. Так, с точки зрения деятельностного подхода, познание содержания опыта людей осуществляется, в первую очередь, в процессе собственной активности, направленной на исследование внешнего окружения, а затем уже, путем передачи информации об окружающем мире человеку. Следовательно, игровые технологии определяют основу учебного процесса. Преподаватель в данной системе «субъект – объектных отношений» выступает в качестве средства организации активности учащихся с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов.

Третий этап – практическая реализация. Целью этого является возможность совершенствования и закрепления полученных знаний и умений в собственно практической деятельности. Этот этап предполагает возможность проявления качеств лидера в максимально приближенных к реальным ситуациям. Данный этап имеет продолжение по окончании высшего учебного заведения в ходе реальной профессиональной деятельности в органах государственного управления.

Таким образом, процесс моделирования позволит создать модель формирования лидерских качеств будущих государственных служащих средствами игровых технологий, что позволит подойти к их подготовке как к целостно-

му процессу. В ходе которого осуществляется целенаправленное взаимодействие педагогического коллектива вуза с студентами в целях совершенствования знаний, умений и навыков, развития лидерских качеств у будущих государственных служащих, необходимых для эффективного управления регионом и страной в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахмеева А.Р. Педагогическое управление формированием исследовательской компетенции студентов // Гуманитарные исследования. – 2012. - №1. С. 169-175.
2. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997. 1456с.
3. Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории [Текст] / В.А. Петровский // Мир психологии. – 2007. - №1.
4. Кайгородов Б.В. Лидерство, предпринимательство и социализация // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2010. № 4. С. 64-72.
5. Covey S.R., Gullledge K.A. Principle centered leadership // J. Qual. and Paticip.- 1992. 15, N4. - P. 70-78.
6. Корникова А.И. «Теоретические основы формирования лидерских качеств студентов средствами игровых технологий» // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. №2.5 (Проблемы науки и образования). С. 75-85.

MODELLING OF PROCESS OF FORMATION OF LEADER QUALITIES OF FUTURE CIVIL SERVANTS

© 2012

B.V. Kaigorodov, doctor of psychological science, professor

A.I. Kornikova, graduate student

Astrakhan state university, Astrakhan, Russia

Keywords: modeling; model, civil servants, vocational training; qualities of the leader.

Annotation: In article the model of formation of qualities of the leader at students – future civil servants in educational space of higher education institution is offered. The qualities of the leader necessary for preparation of the competent manager are allocated. By means of modeling of educational space of higher education institution the complex of pedagogical conditions of formation of leader qualities is revealed. The pedagogical technology of preparation of the competent civil servant on the basis of formation of qualities of the leader is offered.

УДК 371.215

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ : ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ НА ОСНОВЕ ТАРРОС «LANDRAIL»

© 2012

А.А. Коростелев, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Экономическая и управленческая подготовка»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: аналитическая деятельность; анализ; уровни аналитической деятельности; проблема; выявленные противоречия; проблемная ситуация; уровни проблемно-ситуационное содержание аналитической деятельности.

Аннотация: Результативность управленческой и профессиональной деятельности руководителя и педагога образовательного учреждения зависит от того, насколько у них сформировано проблемно-ситуационное содержание аналитической деятельности, которое позволяет своевременно выявлять противоречия и проблемы в системе управления и своей профессиональной деятельности, что обеспечит, впоследствии, обоснованное осуществление целеполагания и результативность планируемых действий по ликвидации противоречий.

Управленческая деятельность имеет определенные психологические особенности: социотехнический характер управленческой деятельности; большое разнообразие видов деятельности, на которые подразделяется управленческая деятельность в целом; творческий характер деятельности, связанный с быстрыми изменениями объекта управления и противоречивой обстановкой; прогностическая природа решаемых управленческих задач; большое количество управленческих операций в условиях острого дефицита времени; весомая роль коммуникативного компонента.

К управлению - одной из разновидностей человеческой деятельности вообще - можно полностью отнести положение психологии о том, что содержанием деятельности являются не только внешние, но и внутренние действия,

принимающие вид сложных психических процессов. Это положение служит методологической основой для выделения анализа в самостоятельный вид управленческой деятельности, для обоснования его роли как самостоятельной функции управления школой [1-7 и др.].

Управленческая деятельность имеет сложную структуру, представляющую собой систему взаимодействующих подсистем-компонентов.

Первый компонент управленческой деятельности - *познавательный*. Стремление к познанию окружающей среды и ее творческому преобразованию присуще каждому человеку как существу социальному.

В ходе познавательной деятельности в процессе управления педагогу приходится решать задачи различной сложности. Особенности этой деятельности в сфере

управления, огромное количество возникающих познавательных задач при реализации каждой из функций управленческого цикла предопределяют и многообразие видов познавательной деятельности.

Познавательная деятельность подразделяется на четыре основных вида, каждый из которых в отдельности или в совокупности с другими образует основу той или иной функции управленческого цикла. Так, например, в основе *перцептивного* вида познавательной деятельности лежит перцепция - восприятие, непосредственное отражение действительности органами чувств.

Мнемстическая познавательная деятельность опирается на запоминание нужной информации и ее применение в необходимом случае. *Мыслительная деятельность*, как вид познавательной, связана с решением ряда задач и представляет собой опосредствованное познание предметов и явлений материального мира. В результате мыслительной деятельности вскрываются и отображаются такие свойства в предметах и явлениях, которые органами чувств не воспринимаются.

Имажетивный вид познавательной деятельности основывается на решении задач творческого плана, активной деятельности воображения в процессе творчества.

Вторым компонентом структуры управления является *конструктивная* деятельность, в основе которой лежит проектирование поведения, как управляющей, так и управляемой подсистемы. По сути, конструктивная деятельность руководителя образовательного учреждения является мысленным представлением о ходе и развитии учебно-воспитательного процесса, об управлении им, о результатах деятельности управляемой системы.

Третий обязательный компонент структуры управления - *организационная* деятельность, направленная на создание условий для познавательного, конструктивного и коммуникативного видов управленческой деятельности. Ее основной задачей является интеграция усилий управляющей и управляемой систем для достижения общей цели. Наличие данного компонента в структуре управленческой деятельности обуславливается, во-первых, ее многоплановостью, требующей определенного упорядочения ее компонентов, регламентации отношений и связей между ними; во-вторых, множественностью субъектов, принимающих участие в управлении образовательным учреждением; в-третьих, множественностью объектов управления; в-четвертых, высокой интенсивностью управленческого труда.

Четвертым компонентом является *коммуникативный* вид деятельности, лежащий в основе процесса общения и создания коммуникационной сети, по которой идет информация, необходимая для успешного управления системой.

Познавательная, конструктивная, организационная и коммуникативная деятельность также являются и составными компонентами аналитической, что указывают на сложность ее осуществления в практическом плане. Развитие всех компонентов аналитической деятельности позволяет обеспечить целенаправленную творческую профессиональную самореализацию управленческих и педагогических кадров образовательного учреждения [8-14 и др.].

В основе технологической обеспеченности аналитической деятельности управления лежит метод проблемно-ситуационного анализа, который базируется на диагностике проблемной ситуации на всех уровнях и этапах функционирования объекта. Категориями, которыми оперирует проблемно-ситуационный анализ, являются: ситуация, проблема, проблемная ситуация.

Совокупность определенных, достаточно типичных условий и обстоятельств, которые оказывают влияние на поведение личности, социальные группы и определяют систему ценностей, отношений, а также содержание и формы различных видов деятельности образуют *ситуацию*. В зависимости от того, с какой позиции рассматривается ситуация, она может быть объективной или субъективной,

перспективной или деструктивной, управляемой или неуправляемой и т.д. Диагностика состояния системы позволяет пройти трудные, но необходимые шаги от осознания проблемной ситуации в образовательном пространстве к формулированию противоречия и проблемы.

Объект анализа ситуации - *проблема*, которая требует своего решения и понимается как разница между существующим и идеальным состоянием системы и разрешение такой проблемы заключается в том, чтобы существующее состояние системы приблизить к идеальному. Таким образом, *проблема* - это противоречие между тем какой должна быть система и какова она есть на самом деле, проявившееся в параметрах состояния управляемого объекта и требующее исследования и разрешения.

Задача, которая стоит перед руководителями образовательных систем, заключается в усилении их способности выделять критические проблемы и постигать решение этих проблем. В этом случае необходимо учитывать, что уровень знаний, управленческого опыта и подготовки не должен быть ниже, чем объем и сложность решаемых проблем. Иначе количество и качество управленческих воздействий окажется недостаточным, что в конечном итоге приведет к распаду всей системы управления, поэтому с увеличением числа проблем сумма знаний управляющих должна расти.

Проблемная ситуация (от греческого *problema* - задача, задание и лат. *situatio* - положение): соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность человека или группы, содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения [15].

Проблемная ситуация в педагогике связана с некоторыми отрицательными признаками состояния образовательного пространства, и она требует определенного разрешения, ибо выявляет недостаточность имеющихся у педагогов знаний и способах выхода из этой ситуации [16].

В основе технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС «Landrail») лежит проблемно - ориентированный анализ, который определяет всю его логику, т.е. ход рассуждений и умозаключений, разумность и внутреннюю закономерность.

Доминирующим принципом анализа, независимо от его характера и действий, является четкая проблемно-целевая ориентация, позволяющая определить виды деятельности, которые рассматриваются в качестве средства решения проблем [1, 3, 6, 17-20].

Диагностика состояния системы позволяет пройти «трудные, но необходимые шаги от осознания проблемной ситуации в педагогическом пространстве к формулированию противоречия и проблемы» [21].

Управление направлено на разрешение проблем, так как проблема, в конечном итоге, это такое фактическое положение дел в образовательном учреждении, которое не соответствует тому состоянию объекта, которое планировалось в его отношении.

В тоже время проблема может проявляться не только как несоответствие между желаемым и действительным состоянием объекта управления, но и как ситуация, когда под вопросом оказывается решение управленческой задачи либо ее потенциальной возможности.

Анализ, как отмечают В.С. Лазарев, М.М. Поташник, А.М. Моисеев и другие, - первый шаг на пути определения целей и способов их достижения. В результате анализа должно стать ясно, что требуется изменить, чтобы образовательное учреждение в будущем могла лучше, чем в настоящем, выполнять свои функции. Степень конкретности ответа на этот вопрос должна быть достаточной для перехода к поиску идей решения проблем. Если это условие не выполняется, то проблемы должны быть конкретизированы путем расчленения на составные части (подпроблемы) [19, с. 198].

В результате именно благодаря анализу руководитель образовательного учреждения может выявить проблему, что является главной его задачей как управленца. С. Оптнер, занимавшийся вопросами *системного подхода*,

отмечал, что величайшая задача, которая встанет перед руководителями второй половины XX столетия, будет заключаться в увеличении их способности выделять критические проблемы и постигать решение этих проблем [22, с. 47].

В технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС «Landrail») после 1 этапа «Фактические результаты в сравнении с прогнозируемыми» [23, 24] руководитель переходит к выполнению следующего этапа:

2 этап. Выявленные противоречия.

Анализ выявленных противоречий и проблем - основополагающий этап в технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС «Landrail»), в котором определяются цели и задачи, а также возможные варианты разрешения выявленных проблем в образовательном и управленческом процессе.

Проблемная ситуация может преобразоваться в задачу с последующим решением, либо считаться неразрешимой проблемой исходя из существующих средств, возможностей и ресурсов.

Формулировка целей и задач в управленческой деятельности наиболее продуктивна в том случае, когда субъект управления может видеть желаемое состояние объекта и когда выявляются дополнительные ресурсы и средства, позволяющие видоизменить проблемную ситуацию в нужном направлении. Локализация проблемной ситуации осуществляется по определенным основаниям:

нок выполнения функции анализа. Отражение основных этапов познания позволяют оценить глубину понимания сущности управляемого объекта и происходящих в нем процессов, определить ступени развития компетентности в аналитической деятельности от низшего уровня (описательного) к высшему (теоретическому) по каждому этапу в технологии анализа (ТАРРОС «Landrail») [25-35].

Уровни проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности по технологии ТАРРОС «Landrail».

Уровни проблемно-ситуационного обеспечения аналитической деятельности управленческих и педагогических кадров образовательного учреждения определяется в соответствии с уровнями аналитической деятельности.

Первый уровень проблемно-ситуационного обеспечения аналитической деятельности: ОПИСАТЕЛЬНЫЙ.

На описательном уровне у управленческих и педагогических кадров образовательного учреждения никак не проявляются способности выявлять противоречия в анализе результатов своей профессиональной деятельности: они просто не могут их определить. Если же способности выявлять противоречия проявляются, то они никак не взаимосвязаны с представленными фактическими и прогнозируемыми результатами.

Это обусловлено тем, что способностью исследовать объект своей деятельности (управленческой или образовательной) обладают достаточно ограниченное число руководителей (табл. 1) и педагогов [36].

Таблица 1

Самооценка профессионализма

№ п/п	Критерии профессионализма руководителей образовательных учреждений	Самооценка критериев руководителей образовательных учреждений (в % к общему числу ответов)			
		Высокие	Средние	Низкие	Нет ответа
1.	Исследовать объект	6	12	79	3

анализ стандартных проблем, выявление потенциала и определение необходимых ресурсов.

Использование формулировки «выявленные противоречия» вместо «выявленные проблемы» обусловлено тем, что:

- в основании любой проблемы лежит противоречие; в этом случае, когда мы сравниваем фактические и прогнозируемые результаты данная формулировка более полно отвечает содержанию данного технологического этапа в ТАРРОС «Landrail»;

- с практической точки зрения, любому руководителю образовательного учреждения формулировать противоречия значительно легче, чем проблему;

- само название «выявленные противоречия» позволяет руководителям образовательного учреждения использовать наиболее эффективный принцип в осуществлении аналитической деятельности – принцип главного звена.

Таким образом, на данном этапе формируется *проблемно-ситуационное содержание* аналитической деятельности управленческих и педагогических кадров образовательного учреждения.

Эффективность управленческой и аналитической деятельности руководителя и педагога образовательного учреждения зависит от того, насколько он способен своевременно выявлять противоречия и проблемы в системе управления и своей профессиональной деятельности, что обеспечит, впоследствии, обоснованное осуществление целеполагания и результативность планируемых действий по ликвидации противоречий.

Определение достигнутого *уровня проблемно-ситуационного обеспечения аналитической деятельности*, на основе ТАРРОС «Landrail», для руководителей образовательного учреждения базируется на определении каждого уровня аналитической деятельности. Различаются три уровня аналитической деятельности: описательный, эмпирический, теоретический. Значение уровня отражает степень проявления функции анализа в зависимости от типа деятельности и определяется на основе экспертных оце-

Таким образом, на данном уровне не создается *проблемно-ситуационного основа* аналитической деятельности и функция анализа *не реализуется*, так как не является объект анализа.

Ярким примером *описательного уровня проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности* является *полное отсутствие* в анализе работы образовательного учреждения выявленных противоречий и проблем в образовательном и управленческом процессе. К большому сожалению, описательный уровень проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности наблюдается в 82% образовательных учреждений [37].

Степень реализации первого (описательного) уровня проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности оценивается по шкале от 1 до 10 единиц (коэффициент сложности (К) – 1 (0 единиц). Максимальное количество единиц – 10.

Второй уровень проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности: ЭМПИРИЧЕСКИЙ.

На эмпирическом уровне *проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности* устанавливаются внешние связи между отдельными фактами, характеризующими образовательный процесс, что обеспечивает более точное описание отдельных сторон учебно-воспитательного процесса. Происходит определенное *выделение несоответствий*, их группировка и обобщение, благодаря чему делаются некоторые выводы о противоречиях между желаемым и фактическим состоянием образовательного и управленческого процессов.

Однако на эмпирическом уровне не устанавливается в полной мере причинно-следственная связь между фактическими и прогнозируемыми результатами, что не позволяет осознать конкретную сущность предмета анализа. Деятельность руководителя на этом уровне *проблемно-ситуационного обеспечения аналитической деятельности* протекает на основе функционального закона, отражающего, прежде всего «повторяемость, устойчивость именно как эмпирически наблюдаемую и фиксируемую. Поэтому

этот закон формулируется на уровне описания» [38].

На эмпирическом уровне достигается такой уровень обобщения фактических и прогнозируемых результатов деятельности образовательной системы, при котором становится возможным говорить о первых признаках системности в осуществлении аналитической деятельности.

Следует отметить, что эмпирический уровень аналитической деятельности руководителя характеризуется недостаточными представлениями о системном подходе, проблемно - ориентированном анализе, что еще раз свидетельствует о недостаточно высокой специальной управленческой подготовке современных руководителей образовательных учреждений [1, 3, 39-41].

Примером эмпирического уровня проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности у управленческих и педагогических кадров является констатация низкого качества обучения или успеваемости **без учета** личностных характеристик участников и изучаемых предметов.

Степень реализации второго (эмпирического) уровня проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности оценивается по шкале от 1 до 10 единиц с прибавлением коэффициентом сложности 2 (10 единиц). Максимальное количество единиц – 20.

Третий уровень проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности: **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ**.

Теоретический уровень характеризуется выявлением конкретных противоречий и проблем в образовательном и управленческом процессах на основании системного подхода, при четком выделении предмета анализа. Такой подход позволяет соотносить между собой изначальные цели и полученные результаты.

Данный уровень проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности дает возможность не только своевременно вскрывать причины нежелательных явлений в образовательном и управленческом процессах, но и прогнозировать их ход и развитие.

Примером достижения теоретического уровня управленческих и педагогических кадров является не только констатация низкого качества обучения или успеваемости для определенных учащихся и предметов, но и указание причин данного отклонения.

Степень реализации третьего (теоретического) уровня проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности оценивается по шкале от 1 до 10 единиц с прибавлением коэффициента сложности 3 (20 единиц). Максимальное количество единиц – 30.

Методика оценки и самооценки проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности педагогических и руководящих кадров образовательного учреждения

Оценка уровня проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности производится в две стадии:

1 стадия – по качественным признакам определяется уровень проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности (*описательный, эмпирический, теоретический*)

2 стадия – по шкале от 1 до 10 единиц оценивается степень реализации данного уровня, полученное значение S умножается на коэффициент сложности оцениваемого этапа K и складывается с базовой оценкой (БО) выявленного уровня: описательный (БО-1) = 0 единиц, эмпирический (БО-2) = 10 единиц, теоретический (БО-3) = 20 единиц.

Общая оценка уровня аналитической деятельности вычисляется по формуле:

1 уровень (*описательный*) : $S = \text{БО-1} + K_1 * C_1$

2 уровень (*эмпирический*) : $S = \text{БО-2} + K_2 * C_2$

3 уровень (*теоретический*) : $S = \text{БО-3} + K_3 * C_3$

Таким образом, получается численная оценка выполнения выбранного этапа проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности.

Например, на этапе 2 «Выявленные противоречия» (в рамках ТАРРОС «Landrail»):

- если определено, что выявленные противоречия в

образовательной и управленческой деятельности представлены на первом (описательном) уровне проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности, но выполнены не все требования описательного уровня (оценка 2 по 10-балльной шкале), то итоговая оценка равна $0 + 1 * 2 = 2$ единицы.

- если определено, что выявленные противоречия в образовательной и управленческой деятельности представлены на втором (эмпирическом) уровне проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности, но выполнены не все требования эмпирического уровня (оценка 7 по 10-балльной шкале), то итоговая оценка равна $10 + 1 * 7 = 17$ единиц.

- если определено, что выявленные противоречия в образовательной и управленческой деятельности представлены на третьем (теоретическом) уровне проблемно-ситуационного содержания аналитической деятельности, но выполнены не все требования теоретического уровня (оценка 5 по 10-балльной шкале), то итоговая оценка равна $20 + 1 * 5 = 25$ единиц.

Таким образом, каждый работник (от руководителя до педагога) образовательного учреждения может осуществить самооценку своего проблемно-ситуационного уровня аналитической деятельности. Также можно провести и внешнюю оценку уровня проблемно-ситуационного уровня аналитической деятельности как конкретного работника, так и всего образовательного учреждения в целом. В настоящее время, проводятся исследования по рассмотрению проблемно-ситуационного содержания как одного из основных компонентов в определении сформированности экономической компетентности специалистов (Лашко Н.А., Южно-Сахалинск).

Необходимо помнить, что не существует четкой критериальной оценки уровня проблемно-ситуационного обеспечения аналитической деятельности, так как невозможно определить всю полноту противоречий и выявить все проблемы в образовательной и управленческой деятельности, ввиду слишком большого количества условий и факторов, оказывающих влияние на управленческий и образовательный процессы в каждом конкретном случае.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебного-воспитательного процесса и управления школой (для директоров и заместителей директоров школ). - М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. - 80 с.
2. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.
3. Канаев Б.И. Педагогический анализ результата образовательного процесса: практико – ориентированная монография. – Москва-Тольятти: ИИО РАО, 2003. – 272 с.
4. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. – 2011. - 4(18). - С.504-510.
5. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.36-42.
6. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.
7. Ярыгин О.Н. Эмерджентные свойства аналитической деятельности: компетентность // Вектор науки ТГУ. – 2011. - 3(6). - С.343-346.
8. Пудовкина Н.Г. Обеспечение качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.356-358.
9. Коростелева Е.Ю. Профессионально - технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.187-190.
10. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Изучение системной

динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.

11. Дмитриев Д.А. Технологии развития управленческого персонала в системе управления образованием // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.233-235.

12. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184.

13. Мельник Н.М. Интеллектуально-информационная поддержка генерации актуального знания в процессе решения профессиональных задач // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №2. - с.220-224.

14. Максимова Е.А. Фреймовый подход в управлении учреждением профессионального образования // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №2. - с.228-231.

15. Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций (ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика»). Информационный портал по русскоязычным образовательным ресурсам: <http://www.informika.ru>

16. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 1997. - 427 с.

17. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Ментальные модели: основа и препятствие для аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с. 64-68.

18. Коростелев А.А. Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №1. - с.88-92.

19. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - 464 с.

20. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. - 2012. - №1.1. - с. 78-83.

21. Сидоркин А.М. О специфике педагогических систем // Теоретико-методологические вопросы педагогики. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1990. - 166 с.

22. Оптнер С. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем. - М.: Советское радио, 1969. - 215 с.

23. Коростелев А.А. Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №1. - с.88-92.

24. Коростелев А.А. Особенности регламентации аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - № 1. - с. 192-195.

25. Ярыгин О.Н. Математические аспекты сравнения компетентностей: субъектность, недизъюнктивность, не-транзитивность // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 2(16). - с.24-28.

26. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.298-303.

27. Коростелев А.А. Определение уровней и качества аналитической деятельности управления на основе технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №4. - с.153-155.

28. Дмитриев Д.А. Технологии развития управленческого персонала в системе управления образованием // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.233-235.

29. Ярыгин А.Н., Ярыгин О.Н. Относительное ранжирование интеллектуальных компетентностей с помощью интерактивных парных сравнений // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 2. - С.413-417.

30. Коновалова Е.Ю. Использование лингвистических переменных в осуществлении аналитической деятельности управления образовательными системами // Вестник Бурятского государственного университета. - 2012. - № 1.1. - с. 96-102.

31. Денисова О.П. Формирование коммуникативных и организаторских способностей руководителя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.

32. Ярыгина Н.А. Особенности экономического анализа деятельности вузов // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №1. - с.112-117.

33. Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.72-77.

34. Ярыгин О.Н. Структура интеллектуальной компетентности и её тестирование // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 2(16). - с. 410-413.

35. Горина Л.Н. Модель системы оценки сформированности компетентности специалиста по проведению мониторинга безопасности образовательного процесса // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184.

36. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2003. – 183 с.

37. Коростелев А.А. Система повышения качества аналитической составляющей профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений: дисс. докт. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2009. – 467 с.

38. Вейт М. Этика и тактика аналитической деятельности руководителя / М. Вейт, Ю.Самсонов, Т. Тучкова // Народное образование. - 2000. - № 1. - С. 38-53.

39. Фишман Л.И. Модель образовательного менеджмента в России: ценности и стереотипы. - Казань: ПО РАО, Самара: СамГПУ - СИПКРО, 1997. - 304 с.

40. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / Под редакцией П.И. Третьякова. - М.: Новая школа, 2001. - 880 с.

41. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования. - М.: Новая школа, 1997. - 352 с.

Работа выполнена в рамках госзадания по теме №461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием».

ANALYTICAL ACTIVITIES : IDENTIFICATION CONFLICT BASED TARES «LANDRAIL»

© 2012

A.A. Korostelev, doctor of pedagogical sciences, professor of «Economic and Management Training»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: analytical work, analysis, levels of analysis; problem, identify the contradictions, the problem situation, levels of problem-situational analysis of the content.

Annotation: The effectiveness of managerial and professional work of the head teacher and the educational institution depends on how they have shaped the content of the problem-situational analysis, which allows to identify the contradictions and problems in the management and their professional activities, providing subsequently informed the implementation of goal-setting and performance planned action to eliminate contradictions.

Д.В. Лазаренко, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»
Е.К. Исакова, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Педагогика»

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: вербальное мышление, лингвистические способности, речевое развитие.

Аннотация: В условиях реализации триединства языков необходимым является психологическое изучение сформированности лингвистических (языковых, речевых) способностей младших школьников, а также готовности к их развитию на уровне мышления.

В предметной плоскости науки психолингвистики в соответствии с теоретико-методологическими положениями психологии, педагогики, культурологии активно разрабатываются научно обоснованные рекомендации для образовательной практики по вопросам рационального сочетания сфер влияния, функционирования и развития языков, оптимального соотношения объема учебного времени, отводимого на изучение языков.

Выступая в качестве одного из ключевых понятий психолингвистики, лингвистическая способность человека представляет собой многоуровневую иерархически организованную функциональную систему, формирующуюся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития. Данное определение, введенное А.Н. Леонтьевым [1], восходит к идее *Л.В. Щербы* о «психофизиологической речевой организации индивида» как «системе потенциальных языковых представлений» [2].

Изучение нескольких языков в образовательной школе, по мнению психолога Н.В. Барышникова, способствует реализации педагогического аспекта обучения - «обучения учащихся искусству человеческих отношений в принципе, мастерству общения вообще и общению в поликультурной сфере в частности. Эта большая педагогическая задача всестороннего развития личности, формирования такого важнейшего качества, как коммуникабельности, вызывающей чувство полноты жизни, ощущение личного успеха, уверенности в себе» [3].

Анализ исследований, посвященных данной проблеме, выявил разноречивость представлений, касающихся когнитивных и коммуникативных составляющих лингвистических способностей, их значимости в формировании лингвистической зрелости. Различные точки зрения на эту проблему отражены в работах М.К. Кабардова, О.М. Кочкиной, А.Н. Ворониной, Е.В. Деминой и др. [4; 5; 6].

Актуальность исследования заключается в том, что проводимая в настоящее время в Республике Казахстан языковая политика призвана создать гармоничное социолингвистическое пространство, стать фактором единения казахстанского народа и интеграции в мировое пространство. В направлении расширения и укрепления социальных и коммуникативных функций государственного языка, сохранения диалоговой функции русского языка и развития языков других этнических групп предпринимаются следующие меры: поэтапная реализация проекта «триединство языков», повышение качества преподавания языков в дошкольных учреждениях, школах и вузах, совершенствование методик преподавания языков и другие. Поскольку младший школьный возраст является сензитивным периодом в плане формирования вербального мышления и развития лингвистических способностей детей, то проведение исследования по данной теме является достаточно значимым для психологической науки.

Для изучения взаимосвязи вербального мышления и лингвистических способностей младших школьников было организовано и проведено эмпирическое исследование с использованием следующих методик: методика исследования вербального мышления младших школьников И. Шванцара; методика определения умственного развития младших школьников Э.Ф. Замбиявичене; Гейдельбергский тест речевого развития (в адаптации Н.Б.

Михайловой).

На первом этапе психодиагностического исследования мы использовали методику исследования вербального мышления детей младшего школьного возраста И. Шванцара. Первичные данные, полученные младшими школьниками по данной методике, были соотнесены с нормативными данными, вследствие чего были выявлены следующие уровни развития вербального мышления в выборке младших школьников:

1. Высокий уровень – 10% учащихся (8 чел.);
2. Уровень выше среднего – 29% учащихся (23 чел.);
3. Средний уровень – 30% учащихся (24 чел.);
4. Уровень ниже среднего – 25% (20 чел.);
5. Низкий уровень – 6% (5 чел.)

Результаты исследования уровней развития вербального мышления младших школьников по методике И. Шванцара показывают то, что для 10% учащихся данной выборки характерен высокий уровень развития вербального мышления. Это свидетельствует о том, что данные учащиеся способны успешно решать задачи, которые требуют выполнения мыслительных операций с отвлеченными знаковыми структурами.

Для 29% младших школьников характерен уровень развития вербального мышления «выше среднего». Это свидетельствует о том, что данные учащиеся не испытывают каких-либо значительных затруднений, решая задачи, представленные в знаковой форме.

Средний уровень развития вербального мышления свойственен для 30% учащихся младших классов, принимавших участие в исследовании. Это говорит о том, что для данных учащихся характерно возникновение небольших затруднений в процессе выполнения мыслительных операций без опоры на наглядные структуры.

Для 25% младших школьников характерен уровень развития вербального мышления «ниже среднего». Это говорит о том, что для данных учащихся характерно наличие затруднений, возникающих при решении задач, представленных в знаковой форме. Для них имеет большое значение возможность представить задачу в наглядной форме, когда возникает необходимость оперирования наглядными, а не знаковыми структурами.

Для 6% учащихся характерен низкий уровень развития вербального мышления. Это свидетельствует о том, что данные учащиеся испытывают значительные затруднения в процессе выполнения мыслительных операций с отвлеченными знаковыми структурами. Для таких младших школьников бывают труднодоступны даже простые задачи, представленные в знаковой форме.

Далее в ходе психодиагностического исследования мы использовали методику определения умственного развития детей младшего школьного возраста Э.Ф. Замбиявичене.

В результате анализа полученных данных по субтесту «Осведомленность» были выявлены следующие уровни успешности выполнения вербальных заданий по данному субтесту в выборке младших школьников:

1. IV (наивысший) уровень успешности – 20% учащихся (16 чел.);
2. III уровень – 54% учащихся (43 чел.);
3. II уровень – 24% учащихся (19 чел.);

4. I уровень – 2% (2 чел.).

Результаты исследования уровней успешности выполнения вербальных заданий по субтесту «Осведомленность» показывают то, что 20% младших школьников имеют наивысший уровень успешности выполнения заданий этого субтеста. Это свидетельствует о том, что данные учащиеся с легкостью осуществляют логический выбор одного из вариантов на основе индуктивного мышления и языкового чутья. Тогда как 2% учащихся испытывают значительные затруднения при выборе верного варианта ответа из предложенных. Для большей доли младших школьников (54%) не вызывает затруднений осуществить логический выбор одного из вариантов на основе индуктивного мышления и языкового чутья. И 24% испытывают затруднения при выполнении данного субтеста.

В результате анализа полученных данных по субтесту «Исключение лишнего понятия» были выявлены следующие уровни успешности выполнения вербальных заданий по данному субтесту в выборке младших школьников:

1. IV (наивысший) уровень успешности – 16% учащихся (13 чел.);

2. III уровень – 52% учащихся (42 чел.);

3. II уровень – 26% учащихся (20 чел.);

4. I уровень – 6% (5 чел.).

Представленные результаты свидетельствуют о том, что 16% младших школьников имеют наивысший уровень выполнения заданий данного субтеста, т.е. способны легко абстрагироваться от случайных и второстепенных признаков и использовать логическое действие – классификацию. Для 6% детей использование абстрагирования в процессе вербального мышления представляется крайне затруднительным. Значительная доля младших школьников (52%) не испытывают значительных затруднений в процессе абстрагирования от несущественных признаков и выделения общих признаков и вполне успешно классифицируют предлагаемые объекты. Тогда как 26% учащихся испытывают небольшие затруднения при выполнении задания субтеста «Исключение лишнего понятия».

В результате анализа полученных данных по субтесту «Умозаключения» были выявлены следующие уровни успешности выполнения вербальных заданий по данному субтесту в выборке младших школьников:

1. IV (наивысший) уровень успешности – 6% учащихся (5 чел.);

2. III уровень – 50% учащихся (40 чел.);

3. II уровень – 28% учащихся (22 чел.);

4. I уровень – 16% (13 чел.).

Результаты исследования уровней успешности выполнения вербальных заданий по субтесту «Умозаключения» показывают то, что лишь 6% младших школьников имеют наивысший уровень успешности выполнения заданий этого субтеста. Это свидетельствует о том, что данные учащиеся успешно устанавливают логические связи и отношения между понятиями, сохраняя либо меняя, в зависимости от необходимости способ рассуждений при решении длинного ряда задач. При выполнении данного субтеста 16% учащихся испытывают значительные затруднения при установлении логических связей и отношений по аналогии. Для 50% младших школьников в целом характерно успешное выполнение большинства заданий данного субтеста. И 28% испытывают небольшие затруднения при установлении логических связей и отношений по аналогии, в большей степени по той причине, что аналогии в разных заданиях строятся по разному принципу.

В результате анализа полученных данных по субтесту «Обобщения» были выявлены следующие уровни успешности выполнения вербальных заданий по данному субтесту в выборке младших школьников:

1. IV (наивысший) уровень успешности – 4% учащихся (3 чел.);

2. III уровень – 29% учащихся (23 чел.);

3. II уровень – 50% учащихся (40 чел.);

4. I уровень – 17% (14 чел.).

Проводя сравнительный анализ результатов, получен-

ных младшими школьниками по всем четырем субтестам методики Э.Ф. Замбацян, необходимо отметить, что наиболее сложным для учащихся оказалось выполнение 4-го субтеста «Обобщение». По результатам данного субтеста наименьшая доля учащихся, имеющих высокие результаты и наибольшая доля детей, имеющих неудовлетворительные результаты. Полученные результаты можно объяснить спецификой конструирования заданий теста. Для младших школьников представляется сложным выделить родовое понятие и видовое отличие, а не только родовые признаки предмета или явления. Для успешного выполнения подобных заданий детям требуется не только анализ свойств предмета или явления, но и более сложные мыслительные операции.

На заключительном этапе психодиагностического исследования на выборке младших школьников была проведена методика Гейдельбергский тест речевого развития детей (в адаптации Н.Б. Михайловой), предназначен для диагностики лингвистических способностей детей.

Был произведен анализ результатов по каждому из 13 субтестов. Результаты, полученные по субтестам, сопоставлялись с нормативными данными и переводились в стандартные баллы. Минимальный балл по каждому из субтестов – 1, максимальный – 10.

Анализ результатов психодиагностического исследования по данной методике показывает, что в целом младшие школьники хорошо понимают грамматические структуры фраз родного языка, в некоторых редких ситуациях ориентировкой для них выступает последовательность называния понятий. Дети верно выражают семантическое различие единственного и множественного числа в соответствии с морфологическими правилами языка. Младших школьников отличает способность к имитации грамматических структур, выражающаяся в способности максимально точно повторить произнесенное вслух предложение. Можно говорить о фонетической точности учащихся, позволяющей судить о способности к слуховым дифференцировкам и правильной артикуляции. Однако, грамматическая точность, дающая представление о синтаксических возможностях детей, недостаточно развита.

В целом, младшие школьники успешно справляются с заданиями на коррекцию семантически неверных предложений, в которых отдельные слова не соответствуют общему смыслу, и заменяют эти слова на верные. Вместе с тем, возникают затруднения в выполнении заданий, направленных на то, чтобы диагностировать способность устанавливать систему отношений между действием, деятелем, местом действия и выражать это в речи. Учащиеся способны определять структуру межличностных отношений и адекватно отражать ее в языке. Дети способны классифицировать понятия, в редких случаях испытывают затруднения в процессе выделения родового признака. Необходимо отметить способность младших школьников продуктивно применять правила при повышении уровня абстрактности и способность к дифференцировке эмоциональных состояний в процессе общения.

Выявлены затруднения, возникающие у младших школьников в ситуации необходимости различного выражения одной и той же информации с учетом специфических ролевых признаков. Высказывания детей в большинстве ситуаций соответствуют смыслу, но не отражают заданного эмоционального состояния.

Отметим также, способность детей логически объединять разные понятия с учетом семантических и синтаксических правил языка. Дети проявляют способность понимания смысла текста и его передачи. Однако при отсроченном воспроизведении детьми рассказа отмечаются незначительные смысловые и грамматические отклонения.

Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Для большинства младших школьников характерно возникновение разной степени затруднений в процессе выполнения мыслительных операций в отсутствии опо-

ры на наглядные структуры. Если задача представлена в знаковой форме, то у младших школьников возникает необходимость оперирования наглядными, а не знаковыми структурами. Для них имеет весомое значение возможность представить задачу в наглядной форме.

2. Результаты исследования уровней успешности выполнения вербальных заданий свидетельствуют о том, что в целом младшие школьники способны осуществлять логический выбор на основе индуктивного мышления и языкового чутья. Учащиеся не испытывают значительных затруднений в процессе абстрагирования от несущественных признаков и выделения общих признаков и вполне успешно классифицируют предлагаемые в учебных задачах объекты. Тогда как основные сложности испытывают младшие школьники при установлении логических связей и отношений по аналогии, в большей степени по той причине, что аналогии в разных заданиях могут строиться по разному принципу. Вместе с тем значительная доля учащихся испытывают затруднения при выполнении задания на установление родового понятия, указывая лишь ряд родовых признаков.

3. Особенностью лингвистических способностей у младших школьников является способность к имитации грамматических структур, выражающаяся в способности максимально точно повторить произнесенное вслух предложение. Можно говорить о фонетической точности учащихся, позволяющей судить о способности к слуховым дифференцировкам и правильности артикуляции. Однако, грамматическая точность, дающая представление о синтаксических возможностях детей, в этот возрастной период еще недостаточно развита.

4. Отличительной особенностью является возникновение затруднений в выполнении заданий на определение структуры межличностных отношений и адекватном отражении ее в языке. Выявлены затруднения, возникающие у младших школьников в ситуации необходимости различного выражения одной и той же информации с учетом специфичных ролевых признаков. Вместе с тем, необходимо отметить способность учащихся к дифференцировке эмоциональных состояний в процессе общения.

5. Младшие школьники способны логически объединять разные понятия с учетом семантических и синтаксических правил языка, понимать смысл текста. Однако при отсроченном воспроизведении детьми рассказа отмечаются незначительные смысловые и грамматические отклонения.

На основании данных выводов составлены практические рекомендации школьным психологам, учителям и родителям по развитию вербального мышления и лингвистических способностей у младших школьников:

1. Для развития лингвистических способностей младшего школьника необходимо использовать упражнения, направленные на формирование у ребенка умения систематизировать слова по определенному признаку, способности выделять родовые и видовые понятия, развитие индуктивного речевого мышления, функции обобщения и способности к абстракции. Необходимо отметить, что чем выше уровень обобщения, тем лучше развита у ребенка способность к абстрагированию.

2. Оптимальным средством в развитии вербального мышления и лингвистических способностей младших школьников является использование логических задач. Логические задачи предполагают осуществление мыслительного процесса, связанного с использованием понятий, логических конструкций, существующих на базе языковых средств. В ходе такого мышления происходит переход от одного суждения к другому, их соотношение через опосредование содержания одних суждений содержанием других, и как следствие формулируется умозаключение.

3. Используя логические задачи, необходимо подбирать такие задачи, которые требовали бы индуктивного (от единичного к общему), дедуктивного (от общего к единичному) и традуктивного (от единичного к единично-

му или от общего к общему, когда посылки и заключения являются суждениями одинаковой общности) умозаключения. Традуктивное умозаключение можно использовать в качестве первой ступени обучения умению решать логические задачи. Это задачи, в которых по отсутствию или присутствию одного из двух возможных признаков у одного из двух обсуждаемых объектов следует вывод о, соответственно, присутствии или отсутствии этого признака у другого объекта.

4. В развитии способности выделять существенные признаки в младшем школьном возрасте важнейшее значение имеют:

- наблюдения и подбор фактов (слов, геометрических фигур, математических выражений), демонстрирующих формируемое понятие;

- анализ каждого нового явления (предмета, факта) и выделение в нем существенных признаков, повторяющихся во всех других предметах, отнесенных к определенной категории;

- абстрагирование от всех несущественных, второстепенных признаков, для чего используются предметы с варьирующимися несущественными признаками и с сохранением существенных;

- включение новых предметов в известные группы, обозначенные знакомыми словами.

5. Возможно использование различных форм работы над логической задачей:

- работа над решенной задачей;

- представление ситуации, описанной в задаче (нарисовать картинку). Разбивка текста задачи на смысловые части. Моделирование ситуации с помощью чертежа, рисунка.

- самостоятельное составление логических задач учащимися;

- составление различных выражений по данным задачам и объяснение, что обозначает то или иное выражение. Выбор выражения, являющегося ответом на вопрос задачи.

- запись двух решений на доске - одного верного и другого неверного;

- составление аналогичной логической задачи с измененными данными;

- решение обратных логических задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

2. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. СПб.: Изд-во Речь, 2005. – 215 с.

3. Барышников Н.В. Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты. М.: Педагогика, 2004. – 253 с.

4. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход). Дисс... д-ра псих. наук. М., 2001. – 354 с.

5. Кочкина О.М., Воронин А.Н. Дискурсивные и лингвистические способности в структуре интеллекта человека // Психология. – 2008. – № 2. – С. 124-132.

6. Демина Е.В. Лингводидактические опыты психологической диагностики языковой способности // Психология. – 2008. – №2. – С. 144-151.

RELATIONSHIP VERBAL THINKING AND LINGUISTIC ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

© 2012

D.V. Lazarenko, master of education, senior lecturer of department Psychology
E.K. Isakova, master of education, senior lecturer of department Education
North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: verbal thinking, linguistic abilities, speech development.

Annotation: In the implementation of the trinity of languages needed is a psychological study of formation of language (language and speech) abilities primary school children, as well as readiness for their development at the level of thinking.

УДК 378.14

ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ КАК ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМЫЙ ПРОЦЕСС

© 2012

A.C. Косогова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
О.А. Лапина, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: обучение в вузе, личностная значимость процесса, глобальная ответственность, самопознание, система, надсистема, уровень понимания, качество обучения.

Аннотация: В статье сделана попытка рассмотреть феномен личностной значимости обучения в вузе в понимании студентов, ограниченность этого понимания, а также направления, позволяющие расширить понимание обучения как личностно значимого процесса и предложить некоторые средства повышения уровня личностной значимости для студентов процесса обучения в вузе.

В основных документах, призванных организовать в системе высшего профессионального обучения новую парадигму образовательного процесса, обозначена направленность на модель компетентного специалиста, способного решать профессиональные задачи, прогнозировать на уровне рефлексивного самоуправления личностное и профессиональное развитие и способствовать обеспечению технологического процесса. Во всестороннем обсуждении нового образа специалиста приняло участие большое количество ученых (В.А.Адольф, А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, Д.И.Фельдштейн, Ю.Г.Фокин, А.В.Хуторской и др.), предлагались разные варианты: сокращение доли информационного объема, активизация самостоятельности, использование потенциала организационных форм и контроля, учебного сотрудничества и профессионального взаимодействия в пространстве вуза и т.п., обосновывались системный, культурологический, личностно-деятельностный, компетентностный подходы, рассматривалось обучение в вузе как процесс самоуправления, как деятельность по созданию субъектного опыта обучающихся и др. Все эти идеи не вызывают возражения, каждая из них решает конкретную задачу модернизации высшего образования. Но опыт показывает, что проблема формирования личностной заинтересованности студента в качественном образовании (а не в получении диплома) остается актуальной и нуждается как в теоретическом обосновании, так и в поиске эффективных методик.

Рассматривая личностный смысл в образовании, мы обратились к понятию С.Франка – «живое знание», которое, благодаря известным психологам А.Н.Леонтьеву и В.П.Зинченко, приобрело ценностный смысл. «Отличительной особенностью живого знания, – считал В.П.Зинченко, – является введение в него смысловой, т.е. бытийственной и духовной составляющей» [1, с. 299]. Если знание приобретает личностный смысл, оно становится живым, значимым, оно может расти и способствует духовному развитию, оно принципиально открыто, не завершено, может концентрировать в себе культурные завоевания предшествующих столетий и транслировать культурную информацию в будущее, жить в пространстве и времени. Признаком личностно значимого знания является целостность, т.е. «единство мироощущения, мировоззрения, интуиции, мирочувствования» [2, с. 8].

Отсюда личностно значимый для студента процесс обучения – это процесс, осознаваемый им как «значение для меня» усваиваемых знаний, включающих понятия, умения, действия и поступки, социальные нормы, роли, ценности и идеалы. Значимость процесса обучения связана

с мотивами и ценностями студента. Самими студентами она определяется, прежде всего, получаемой профессией и развиваемыми профессиональными способностями. Исследования показывают, что студенты хотят получить качественное образование: стать профессионалами своего дела; найти достойную работу. Но для них значимой перспективой является: начать вести взрослую жизнь, стать более самостоятельными; быть активными, принимать участие в студенческих мероприятиях, реализовать себя творчески; найти настоящих друзей, с которыми можно будет общаться и после вуза. Как видим, эти установки выходят за пределы значимости образования «только для себя». Значимость связана также с усиливающимся ощущением безопасности за счет обогащения социокультурных отношений, роста способностей продуктивного и комфортного общения.

Беседы со студентами показывают, что свои жизненные цели они формулируют, в общем виде: «стать хорошим специалистом», «достичь профессиональных высот», «быть гармоничной личностью», «достойно зарабатывать и обеспеченно жить» и т.д. При этом они испытывают сложности в представлении путей, средств и способов достижения этих целей. Ответы, в основном, стереотипного плана: «искать достойную работу», «хорошо учиться», «я уже работаю, и когда закончу университет, возможно, получу интересное предложение» и т.п. О целях профессионального будущего студенты рассуждают в контексте возможных должностей. Не выявлено в качестве значимого стремления быть рядовым работником, обладающим высоким уровнем профессионализма, социальной ответственности, предрасположенности к самостоятельному творческому труду.

Опираясь на исследования Г.А. Бордовского, А.А. Нестерова, С.Ю. Трапицына, можем сделать вывод, что полученное образование как ценность рассматривается с позиций трех функциональных параметров:

- совокупность знаний, умений и навыков, которые, с одной стороны, отображают требования образовательного стандарта, а с другой – определяются как способность специалиста выполнять задачи профессиональной деятельности с требуемыми показателями качества;

- совокупность личностных качеств, которые дополняют профессионально-психологический портрет специалиста и позволяют говорить о нем как компетентном специалисте;

- совокупность умений, навыков и потребностей к профессиональному и личностному саморазвитию, которые определяют способность обучаемого к активному и целе-

направленному самосовершенствованию, позволяющему ему достигать вершин профессионального мастерства [3, с. 150].

Однако в современной ситуации видится необходимым и возможным обогащение личностной значимости процесса обучения за счет включения студентов в другой мотивационный контекст. Какими смыслами может быть наполнен процесс обучения в вузе для студента в современной ситуации? Очевидно, что ограничение обучения только рамками социальных, конъюнктурных ценностей не отвечает современным запросам ни общества в целом, ни отдельной личности в ходе ее дальнейшей жизненной самореализации.

Подавляющее большинство студентов не осознают, что ориентация на систему ценностей более высокого порядка связана с развитием современного мирового сообщества. Ситуация требует осознания глобальной взаимосвязи всего существующего на Земле, логики этой взаимосвязи, чтобы был возможен поиск путей выживания и устойчивого развития всей человеческой цивилизации. В настоящее время только при этих условиях возможно существование и развитие каждого в отдельности.

Поэтому как личностно значимый процесс обучение можно выстроить исходя из понимания жизни как духовного феномена, через осознание духовных ценностей и своих потребностей. Этапы приближения к духовному включают в себя решение таких проблем, как получение образования, отвечающего современным требованиям, насыщенного личностными смыслами, создающего условия для профессиональной успешности.

Однако, в контексте ценностей духовного плана, личностно значимый образовательный процесс в вузе имеет более широкие социально значимые смыслы: реализация в процессе обучения (а затем в течение всей жизни) принципов безопасного и здорового образа жизни, формирование готовности к здоровьесберегающему для себя и других поведению на основе полученных знаний и умений; осознание нравственного смысла свободы в неразрывной связи с ответственностью, развитость правосознания; принятие идеалов равенства и социальной справедливости; освоение и принятие разнообразия культур как условия развития демократических и гражданских ценностей; формирование идентичности человека в условиях полиэтнического, поликонфессионального и поликультурного общества; развитие толерантности к представителям различных социальных, религиозных и национальных групп и т.д..

В этом плане актуальна направленность обучения на создание в образовательной среде вуза условий для подготовки специалиста не только как полноценно реализующегося в профессиональной деятельности и обеспечивающего личное и общественное благополучие в условиях рыночной экономики, но и как просвещенца, работающего в общественных организациях, как участника разных видов местного самоуправления и местного сообщества, специалиста, способного жить для других.

Средством реализации вышеизложенного может быть выстраивание такого образования, в основе которого лежит компетентностный подход, что и предлагает современная модернизация высшего образования. Однако при этом недостаточно рассматривать компетентность как доведенное до автоматизма социально и профессионально значимое умение в современных условиях. Это процесс освоения человеком как социальных норм и ценностных ориентиров глобального масштаба, так и самопознания. В этих условиях можно прогнозировать эффективность для себя и для общества не только исполняемой социальной (профессиональной) роли, но и смысла жизни в целом, ее качества. При этом самопознание стимулирует развитие способностей действовать в нестандартной ситуации, встроиться в нее, адаптировать к ней ранее освоенные алгоритмы с осознанной им позиции целостности и взаимосвязанности всего в окружающем мире.

И.М. Пушкина [4] говорит о необходимости формирования в системе высшего образования глобальной от-

ветственности человека. Она рассматривает глобальную ответственность как важнейшую форму саморегуляции человека, способного дать отчет своим действиям и поступкам, а также принять на себя вину за их результат: «Устойчиво и динамично развивающееся общество могут построить только люди современно образованные, способные гибко и разумно реагировать на постоянные изменения, обладающие развитым чувством ответственности как за свою судьбу, судьбу своей страны, так и за судьбу своей планеты» [4, с. 60].

Чтобы сделать обучение с вышеизложенных позиций значимым для каждого студента, необходимо сместить акценты в обучении.

Однако от признания важности вышеизложенных идей в осознании личностной значимости обучения в вузе к их реальному воплощению часто возникает непреодолимый разрыв. Остается актуальным вопрос, каковы же особенности организации высшего образования, актуализирующей личностную значимость, т.е. направленность студентов на самопознание, на осознание глобальных проблем как необходимого условия развития всех и каждого в отдельности, и, наконец, развитие способностей выполнять профессиональные функции на высоком уровне качества в контексте глобальной ответственности?

Во-первых, на наш взгляд, требует определенной коррекции содержание образования. В рамках развития глобального мышления актуален такой компонент содержания как прединформация. Перед началом изучения дисциплины (модуля), необходимо представить студентам знание надсистемного характера. Личностная значимость обучения будет повышаться, если получаемые знания будут не упрощаться, что наблюдается в настоящее время в системе высшего образования, а усложняться, то есть будет повышаться качество информации, прежде всего за счет более высокого системного уровня. Умение оценивать, отсеивать информацию, понимать ее, и производить новую – это основная характеристика современного специалиста и образованной личности. Максимальной ценностью обладает информация, противоречащая ожиданиям, не выстраивающаяся в систему. Она дает возможность совершенствовать знания, представления, законы. Информация, вписывающаяся в стандартные представления, не имеет ценности. Она нужна, как пример, на этапе усвоения надсистемной информации, при изучении базовых закономерностей. Первый уровень своего, субъектного понимания – это встраивание информации в надсистему. Второй – определение границ применимости информации. И третий – корректировка, в случае необходимости, надсистемы знаний, в которую встраивается новая информация. Высший уровень понимания – творческое переосмысление ситуации, актуализация проблем, требующих нестандартного решения. Обучение пониманию – основа повышения личностной значимости высшего образования.

Например, при ответе на вопрос в рамках курса физики «Что является источником энергии», многие выпускники общеобразовательной школы, студенты вуза, и работающие учителя физики ответили, что источником энергии является ГЭС, ТЭЦ, атомная электростанция, а некоторые в качестве источника определили электрическую розетку. Это размышления в рамках системы, которая замыкается на уровне сотворенного человеком технического устройства. Если выйти в систему более высокого уровня, то источником энергии (например, электрической) является падающая под воздействием притяжения Земли вода, а гидроэлектростанция – это не источник, а преобразователь энергии падающей воды. Рассуждая в заданном ключе, мы приходим к выводу, что источник энергии – это Земля, Солнце, Космос и их составляющие – ГЭС, ТЭЦ, атомная электростанция – это преобразователи энергии, которую мы берем (не задумываясь и зачастую не бывая благодарными) у природы и преобразуем для наших нужд. Переходя в систему более высокого порядка, студенты расширяют горизонты видения ситуации, взаимной

связи явлений, приходят к первому уровню понимания. Начинается движение к осознанию необходимости глобальной ответственности. Второй и третий уровень понимания – это уже начало творчества (например, выявление новых источников энергии и границ их применимости), но уже в гармонии с природой, то есть в контексте глобальной ответственности. Деятельность такого уровня можно определить как духовную деятельность

В системе высшего образования мы традиционно отгораживаем будущего специалиста от мира нерешенных вопросов. Разрешаем ему только те вопросы, ответы на которые знаем. Надо не скрывать наше незнание, а актуализировать реальные вопросы, на которые пока не могут ответить даже маститые специалисты. При выходе на второй уровень понимания о границах применимости полученной информации органично возникает четкая целевая установка, что результаты творчества не должны нарушать гармонию природных явлений, человеческих отношений, благоприятного общественного климата и т.д. Наконец, третий уровень понимания – это производство нового в контексте глобальной ответственности.

Вывод по содержанию образования в вузе: передаваемые знания надо не упрощать, а усложнять. Увеличивать не количество информации, а качество, прежде всего, за счет информации более высокого системного уровня.

Достижение этих целей возможно также при включении студентов в познавательную деятельность как работу с информацией (структурирование, систематизация, составление ментальных карт, докладов, презентаций, организация дебатов, дискуссий и др.), включение их в интерактивные формы обучения. При этом максимальной ценностью является такое взаимодействие участников образовательного процесса, когда студенты начинают отсеивать информацию, которая не вписывается в ситуацию как средство решения поставленной задачи, противоречит ожиданиям, сложившимся представлениям. Такая ситуация инициирует поиск новой информации, встраивание ее в сложившиеся представления и обогащение их. Информация, вписывающаяся в уже имеющиеся традиционные представления, не имеет ценности. Она нужна, как пример, на этапе усвоения системной информации, при изучении закономерностей. В дальнейшем подобная информация вредна. Она задает низкие критерии качества образования. Без выхода в надсистему никакая форма интерактивности не повысит это качество. При этом утрачивается личностная значимость процесса обучения.

При работе в этом направлении очень важно если не

знать конкретно, в деталях цель, которую нужно достичь, то представлять ее образ. Целеполагание как формулировка желаемого конечного результата, хотя бы в виде образа, будет задавать еще не конкретные инструменты ее достижения, но указывать направление, в котором может обостряться ситуация, вскрываться ее противоречия. Надо иметь в виду, что поиск решения в заданной системе, без выхода в надсистему будет стремиться сгладить противоречивые требования, сделать это решение оптимальным для данной системы.

Для обострения противоречия необходим выход в надсистему. В этом случае для решения будет вырабатываться другой алгоритм, а решение будет иметь инновационный характер.

Жизнеспособность новых решений, полученных в процессе обучения, проверяется во взаимодействии с внешней средой. Это может быть производственная среда, место будущей работы специалистов, встречи с работодателями или просвещенческая работа среди различных слоев населения, волонтерская деятельность, участие в каких-либо общественных движениях, проектах и т.п.

Пытаясь определиться в других системах, студенты выстраивают надсистему более высокого уровня. В поисках новых решений они познают свои возможности, осознанно развивают необходимые способности. При этом актуализируется процесс самопознания и саморазвития. Принудительное, затратное и низкоэффективное управление образовательным процессом (под угрозой низкой оценки, отчисления и т.п.) начинает свое продвижение к самоуправлению, мотивированному действию студентов по повышению качества своего образования. Обучение в вузе приобретает личностную значимость для студента по сути, а не по форме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций (2-е испр. и доп. издание). – Самара: Самарский дом печати, 1998. – Ч.1. Живое знание.
2. Сосновская И.В. Живая методика. Литературное развитие пятиклассников: Книга для учителя – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2002. – 160 с.
3. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. – СПб, 2001.
4. Пушкина И.М. О формировании глобальной ответственности человека в контексте проблем высшего образования // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 4, часть 1. – С. 60 – 64.

EDUCATION IN HIGH SCHOOL AS PERSONALITY-ORIENTED PROCESS

© 2012

A.S. Kosogova, doctor of pedagogical sciences, professor department of pedagogy
O.A. Lapina, doctor of pedagogical sciences, professor department of pedagogy
East Siberian State Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: education in high school, personal significance of the process, global responsibility, self-knowledge, system, supersystem, the level of understanding, the quality of education.

Annotation: The article reveals an attempt to examine the phenomenon of the personal significance of education in high school for the students as well as limited understanding of such phenomenon. It also defines the directions that would enlarge the understanding of education as personal significant process and offer some means of increasing the level of personal relevance to students' learning in high school.

УДК 372.016

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ФАКТОРА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

© 2012

Н.А. Лацко, старший преподаватель кафедры менеджмента организации
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск (Россия)

Ключевые слова: педагогика; педагогические исследования; экономическая компетентность; компетентностный подход; модернизация.

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические основания формирования экономической компетентности будущих учителей как фактора их профессионального саморазвития на примере специальности «Технология и предпринимательство». Автор анализирует ряд педагогических теорий.

Обратимся к педагогическим исследованиям с целью изучения существующих подходов к формированию экономической компетентности у будущих учителей как фактора их профессионального саморазвития. Надо отметить, что еще с древних времен люди обращались к вопросу обучения человека, следовательно, обозначенную идею поиска мы можем найти в истории педагогики.

Начиная с Платона и Аристотеля, в педагогике сложилось мнение о том, что «воспитание и наставления начинаются с самых первых лет существования и продолжаются до конца жизни». В эпоху средневековья появляются идеи Я.А. Коменского, которые включают в себя следующие положения: «учить всех и всему просто; образование должно быть закончено еще до наступления зрелости». Практически все представители педагогики древнего мира и педагоги эпохи средневековья отмечали необходимость ориентации в процессе обучения на специфические особенности личности.

Современная система образования России представляет собой динамичную систему, которая постоянно претерпевает изменения с учетом экономических, технологических, информационных, политических и социо-культурных преобразований жизни общества. Можно сказать, что современная система образования представляет собой «конгломерат разнообразных и разнокалиберных служб и учебных заведений, не обладающих устойчивыми системообразующими чертами» - С.И. Змеев. За годы перестройки в стране, в рамках вхождения России в ВТО, попытке участия в Болонском процессе сложилась не просто предпосылка, а явная необходимость изменить систему образования кардинальным образом.

В стране также отмечается отсутствие развитой нормативно – правовой базы образования, что в свою очередь не регулирует процесс деятельности ВУЗов, права и обязанности обучающихся в сфере образования. В законе «Об образовании» (вторая редакция от 13.01.96 г.), «О высшем и послевузовском образовании» (от 22.08.96 г.), в Федеральной программе развития образования, Национальной доктрине образования в РФ (от 04.10. 2000 г.). В Концепции модернизации высшего образования на период до 2010 года о формировании экономической компетентности у будущих учителей как фактора их профессионального саморазвития практически не упоминается. Это, как правило, связано с тем, что многие правовые нормы, формально не отмененные, фактически не действуют в новых социально – экономических условиях - Н.И. Кузьмич.

Между тем, образование есть «особая форма культурной деятельности, создающая условия для внутреннего развития личности и индивидуальности» - Н.Б. Крылова. Образование также выступает как особенный период самой жизни, не менее значимый и извечный, чем все последующие – В.С. Библер. Период обучения включается в целостный мир личности, становится средством самореализации человека, где педагог должен быть «человеком культуры» - Н.Е. Седова.

В современном понимании образование, как условие и средство целостного становления человека, обретение им себя, своей человеческой сущности, неповторимой ин-

дивидуальной духовности, получает новое звучание цели и задачи образования - не только и не столько передать определенную сумму знаний, умений и навыков, сколько содействовать в становлении человека как субъекта культурно-исторического процесса собственной жизни, собственного жизнетворчества. В этой ситуации необходимо признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости, постоянной изменчивости человеческого в человеке, что является, по утверждению Б.С. Гершунского, полной противоположностью естественнонаучной технократической парадигме, которой свойственна своеобразная когнитивная простота представлений о том, чем (каким набором знаний, умений и навыков) должен овладеть человек, чтобы успешно функционировать в мире.

Профессиональное образование в современной России выступает как социальное явление или институт, который выполняет функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщая его к культуре данного общества через овладение определенными знаниями, умениями и навыками, идейно – нравственными ценностями и нормами поведения, содержание которых, в конечном счете, определяется экономическим, социальным – политическим строем данного общества и уровнем его материально – технического развития.

С точки зрения представителей гуманистической педагогики и личностно ориентированного подхода, цель образования – «найти и поддержать, развить человека в человеке, заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, цивилизацией, культурой».

Процесс образования будущего учителя предполагает наличие непрерывности, под которой понимается «непрерывный процесс, начинающийся с первых лет жизни, продолжающийся в течение всей жизни и охватывающий все формы, все типы и все уровни образования».

О.П. Околелов считает, что идея непрерывности образования тесно связана с концепцией открытого образования, чертами которого являются гуманизм и демократизм, гибкость и многообразие используемых педагогических средств и организационных форм, способствующих самоактуализации и саморазвитию личности, ее творческой самостоятельности.

В контексте исследования, проводимого нами, значимость приобретает анализ профессионального саморазвития будущего учителя. Саморазвитие будущего учителя - термин более психологический, имеющий свои педагогические особенности. О.С. Газман (59, 48) понятие «саморазвития» трактует как процесс интеграции человеком в самом себе искусственного (культурного) и естественного (природного) для образования нового качества, которое может быть представлено только в единственном субъекте.

В педагогической науке под профессиональным саморазвитием понимают процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека. Таким образом, можно

сделать вывод о том, что саморазвитие будущего учителя складывается из внешних условий, которые создаются определенными позициями, и внутренних способностей, которые предполагают наличие потребностей, целей и средств – В.А. Сластенин. Так как профессиональное саморазвитие будущего учителя предполагает его собственное развитие в педагогической деятельности, следовательно, наиболее значимыми компонентами структуры личности будут: профессионально – педагогическая направленность; профессиональная активность; профессиональные знания и умения; профессиональные педагогические способности: память, мышление, воображение; профессиональное самосознание.

Ю.В. Сенько отмечает основные проблемы, возникающие на пути профессионального саморазвития будущего учителя: ощущение нереализованности; ощущение неудовлетворенности своим социальным положением; затрудненность реализации творческого потенциала; физическая и психологическая истощенность; подверженность стрессам; опасение не справиться с эмоциональными перегрузками; неумение понять индивидуально – психологическое состояние другого; неадекватность восприятия себя и окружающих; неумение владеть собой; неумение довести до учащихся учебный материал; сформировать интерес к предмету; субъективность оценки и другое. Учитывая выше изложенное, мы можем определить факторы, условия, критерии, формирования экономической компетентности будущего учителя как фактор его профессионального саморазвития.

По нашему мнению, профессиональное саморазвитие будущего учителя на компетентностной основе предполагает рассмотрение следующих факторов:

- внешние – содержание обучения, наличие практических навыков, умений в той или иной сфере деятельности и/или предварительная подготовка в данной области деятельности;

- внутренние – высокий уровень самосознания и ответственности будущего учителя, его стремление в процессе обучения достичь определенной, заранее поставленной цели.

Факторы внешние и внутренние связаны с перечисленными выше затруднениями: достичь, поставленную цель, может будущий учитель, обладающий экономической компетентностью как фактором его профессионального саморазвития только при условии постоянного профессионального самосовершенствования, путем самостоятельного преодоления эмоциональных и психологических перегрузок.

Уровень самосознания и ответственности – не менее важный фактор профессионального саморазвития будущего учителя, обладающего экономической компетентностью. Процесс обучения в высшем учебном заведении – процесс совершенствования себя, посредством получения новых знаний, умений, навыков, нежели познавательный процесс. Таким образом, мы в своем исследовании можем проследить взаимосвязь двух факторов формирования экономической компетентности будущего учителя как фактор его профессионального саморазвития.

Анализируя два ключевых определения – «саморазвитие» и «профессиональное саморазвитие» будущего учителя мы можем выделить условия формирования экономической компетентности будущего учителя как фактор его профессионального саморазвития. Мы знаем, что успешность профессионального саморазвития будущего учителя на компетентностной основе определяется следующими условиями: психолого-педагогическим сопровождением процесса обучения; использованием опыта обучающихся в качестве источника обучения и себя и других; применение при подготовке активных методов обучения.

В контексте личностно ориентированного подхода, при подготовке будущего учителя, особенно выделяется идея педагогической поддержки и педагогического сопровождения обучающегося в процессе обучения.

Средства поддержки обучающегося можно разделить на две группы:

1. Средства поддержки, обеспечивающие общую педагогическую поддержку всех и создающие необходимый для них эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества;

2. Средства поддержки, направленные на индивидуально-личностную поддержку и предполагающие диагностику развития, обученности, воспитанности, выявление личностных проблем, отслеживание процесса развития каждого. Особая роль в индивидуальной поддержке отводится ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса ученика, значимости его личного вклада в решение общих задач.

В последние годы в теоретическом осмыслении образования будущего учителя как за рубежом, так и России стали занимать главную позицию эмпирические теории обучения. Зарубежные представители этого направления – Э. Гуссерль, А. Нокс, Д. Колб, Р. Фрай, Д. Меризов, П. Джарвис, Д. Шон, Р. Маннингс, Р. Биард, М. Ноулс и другие – центральным концептом своих педагогических систем считают опыт обучающихся, который может и положительно и отрицательно влиять на процесс и результаты обучения. Будущий учитель привносит в учебную деятельность хранящиеся в его памяти интерпретации своего прошлого опыта, которые могут способствовать или мешать результативности обучения – А. Роджерс.

Центральная идея модернизации образования состоит в том, чтобы изменить глубинные составляющие мировоззрения, стиль мышления, мотивы поведения современного человека. Образование возвращается к формуле времен классической древности: *non scholae, sed vitae discimus* (учимся не для школы, а для жизни).

В стратегии модернизации образования на период до 2010 года предусматривается обновление содержания образования на основе компетентностного подхода.

Компетентностный подход – «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов».

По мнению президента РФ В.В. Путина, высказанному на Всероссийском совещании работников образования в январе 2000 года, «не только экономические показатели делают государство развитым и богатым. Не в меньшей степени место страны в мире определяется другим: высоким уровнем образования и культуры». Россия вступила в Болонский процесс в сентябре 2003 года. В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования.

Таким образом, одной из главных задач Федеральной целевой программы развития образования является подготовка квалифицированного, компетентного работника, который свободно владеет профессией и может ориентироваться в смежных областях деятельности. Для этого будут переработаны и дополнены государственные образовательные стандарты на модульно-компетентностной основе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. - 1998. - № 1.
2. Акинфиева Н. Социальная целесообразность стратегических изменений в российском образовании // *Alma mater*. - 2005. - № 4.
3. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. - М.: АПК и ППРО, 2005.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.

FORMATION OF THE ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS AS A FACTOR
OF THEIR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

© 2012

N.A. Latcko, senior lecturer in management
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk (Russia)

Keywords: pedagogy; pedagogical studies; economic competence; a competence approach; modernization.

Annotation: This article explores pedagogical bases of economic competence of the future teachers as a factor in their professional self-development on the example of the specialty "technology and entrepreneurship". The author analyses a number of pedagogical theories.

УДК 37

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА
ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ

© 2012

В.М. Вергунова, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра мониторинга
и оценки качества образования

Л.В. Грозина, директор центра мониторинга и оценки качества образования

М.В. Назарова, специалист по учебно-методической работе центра мониторинга и оценки
качества образования

Амурский областной институт развития образования, Благовещенск (Россия)

А.В. Лейфа, доктор педагогических наук, профессор

Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Ключевые слова: единый государственный экзамен, Амурская область, независимая оценка знаний, качество образования, выпускники, родители, учителя.

Аннотация: Проблема улучшения качества образования является одной из центральных для региональной образовательной политики. Все это определяет актуальную проблему – формирование независимой системы оценки результатов обучения в целях повышения качества российского образования, что требует получения объективной информации о восприятии ЕГЭ в Амурской области.

Последние годы наша страна живет в мире реформ. Изменения коснулись практически всех сторон жизни, не обошли они стороной и образование. В настоящее время в среде педагогов, ученых и в обществе в целом стала популярна тема качества российского образования. Проблема улучшения качества образования является одной из центральных для региональной образовательной политики. На достижение современного качества образования направлены все изменения, происходящие в отрасли.

Все это определяет актуальную проблему – формирование независимой системы оценки результатов обучения в целях повышения качества российского образования, что требует получения объективной информации о восприятии единого государственного экзамена (далее ЕГЭ) в Амурской области.

28 мая выпускники всех российских школ приступают к сдаче ЕГЭ. В Амурской области единый государственный экзамен введен с 2006 года. Сначала в форме ЕГЭ сдавали русский язык, с 2007 года добавилась география. С 2009 года итоговая аттестация стала обязательной в форме ЕГЭ, а перечень экзаменов, которые выпускник может сдать в тестовой форме, расширен до максимально возможных тринадцати. В Амурской области в 2012 году по данным регионального центра обработки информации экзамены будут сдавать 5727 выпускников общеобразовательных учреждений – 3251 из городской местности и 2476 сельской местности.

В связи с необходимостью получения объективной информации о состоянии качества образования, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень в Амурской области, создана Региональная система оценки качества образования. Центр мониторинга и управления качеством образования Амурского областного института развития образования осуществляет проведение процедур независимого оценивания, обработки и интерпретации информации о качестве образования в регионе.

Аналитическое исследование, проведенное в январе 2012 года, основано на данных социологических опросов среди выпускников, их родителей и учителей. В опросе приняли участие 510 выпускников, 325 родителей и 224

учителя – всего 1059 респондентов.

Целью исследования явилось изучение отношения амурчан к единому государственному экзамену, проведение сравнительного анализа восприятия ЕГЭ целевыми аудиториями (выпускниками школ, их родителями, учителями) и в Амурской области в целом.

В ходе исследований были рассмотрены следующие вопросы: информированность амурчан о ЕГЭ, восприятие ЕГЭ целевыми группами, ЕГЭ или традиционный экзамен, сдача ЕГЭ и зачисление в вузы, качество подготовки к ЕГЭ.

Отношение к ЕГЭ учителей, выпускников и их родителей отмечено на рисунке 1.

Одинаковое количество выпускников оценило свое отношение к ЕГЭ как положительное – 31,8%, так и отрицательное – 31,8%. «Целиком положительно» относятся к ЕГЭ 9,1% выпускников, «резко отрицательно» – 14,5%, затруднились ответить 12,8% выпускников.

Большинство учителей положительно относятся к ЕГЭ: «скорее положительно» 55,4%, «целиком положительно» 9,8%. «Скорее отрицательно» ответили – 26,5%, «резко отрицательно» – 3,5% и затруднились ответить 4,8% учителей.

Половина из опрошенных родителей относится к ЕГЭ положительно: «целиком положительно» – 11,5% родителей, «скорее положительно» – 39,0%. «Скорее отрицательно» относятся к ЕГЭ 29,8% родителей, «резко отрицательно» – 8,9%, затруднились ответить – 10,7%.

Равное количество выпускников и родителей оценило свое отношение к ЕГЭ положительно и отрицательно, возможно, это обусловлено реакцией эмоционального напряжения, страха перед экзаменом. Учителя настроены оптимистичней. Школьники и родители привыкают к новой форме проверки знаний сложнее, нежели учителя.

ЕГЭ – это объективная оценка знаний считают 14,1% выпускников, 48,3% выпускников думают, что это возможность поступить в престижный вуз без дополнительных вступительных испытаний, 25,5% – считают ЕГЭ дополнительным стрессом, 8,6% – лотереей, 3,5% выпускников затруднились с ответом.

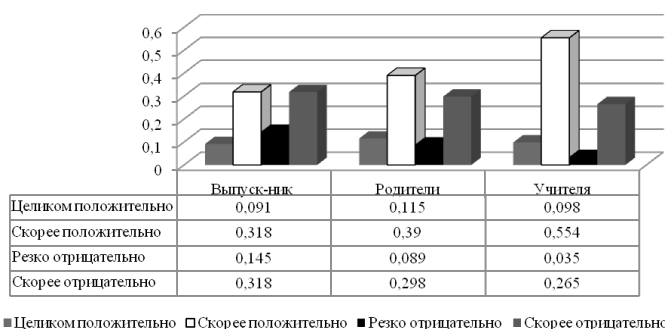


Рис. 1. Отношение к ЕГЭ учителей, выпускников и их родителей

На вопрос «Единый государственный экзамен для учащихся – это...» 21,2% учителей и 21,7% родителей ответили, что это объективная проверка знаний, 54,6% учителей и 53,4% родителей – возможность поступить в престижный вуз без дополнительных вступительных испытаний, 17,7% учителей и 24,7% родителей – дополнительный стресс, 6,5% и 5,0% соответственно – лотерея.

Несмотря на негативное восприятие экзамена в форме ЕГЭ как источника дополнительного стресса и лотереи, большинство респондентов считают, что единый государственный экзамен – это возможность поступить в престижный вуз без дополнительных испытаний.

42,0% выпускников считают, что уже с начальной школы тестирование помогает поэтапно готовить учащихся к ЕГЭ, 47,6% думают, что нет такой необходимости и затруднились с ответом 10,4% выпускников.

О необходимо начинать подготовку за 2 года до предстоящей аттестации считают 40,0% выпускников, за полгода до экзамена – 17,3%. То, что для успешной подготовки к экзамену нужно неплохо учиться уже с 1 класса считают 42,2% и затруднились с ответом 5,9% выпускников.

46,7% учителей считают, что есть необходимость проводить тестирование уже с начальной школы, 42,0% думают, что необходимости нет, затруднились ответить 10,9%, а 0,4% считают, что тест не отражает уровень знаний, так как к каждому ученику необходимо подходить индивидуально.

А вот большая часть родителей 50,5% считают, что проводить тестирование с начальной школы еще рано, 40,5% считают, что тестирование с начальной школы помогает поэтапно готовить учащихся к государственной итоговой аттестации, и затруднились ответить на вопрос 9,0% родителей.

На рисунке 2 обозначено время, затраченное выпускниками на подготовку к экзамену.

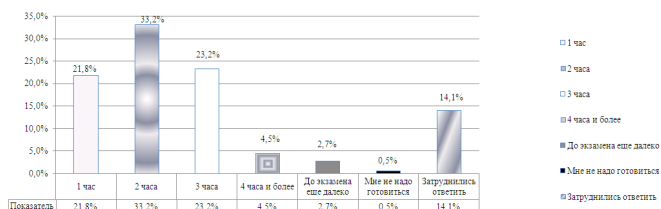


Рис. 2. Время, затраченное выпускниками на подготовку к ЕГЭ, (%)

На подготовку к экзамену 1 час в день тратят 21,8% выпускников, 2 часа – 33,2%, 3 часа – 23,2%, 4 часа и больше – 4,5% выпускников. До экзамена еще далеко – считают 2,7% выпускников, мне готовиться не надо – решили 0,5% и затруднились с ответом 14,1%.

Количество предметов, выбранных выпускниками видно из рисунка 3. Только математику и русский язык будут сдавать 5,9% выпускников, три предмета выбрали 24,1%,

четыре – 60,3%, пять и более предметов выбрали 9,7% опрошенных выпускников.

Таким образом, для успешной сдачи ЕГЭ в старших классах, по мнению респондентов, необходима тестовая оценка знаний уже с начальной школы, начинать подготовку нужно за 2 года до экзамена – определиться с предметами по выбору, уделять внимание занятиям не менее 1-2 часов в день.

На вопрос: «Необходим ли репетиционный экзамен?» – 91,7% учащихся ответили положительно, так как он дает почувствовать свои возможности, всего 3,8% ответили отрицательно, 4,5% – затруднились ответить. 90,7% учителей и 87,0% родителей также уверены в необходимости репетиционного экзамена, 7,4% и 7,5% думают, что необходимости в этом нет, затруднились с ответом 1,9% учителей и 6,2% родителей.

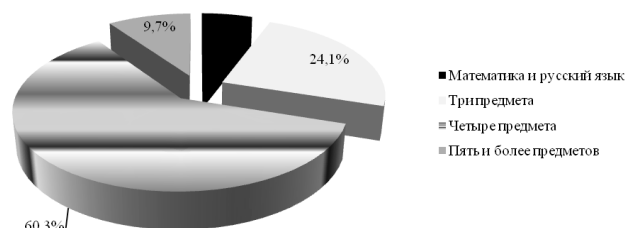


Рис. 3. Количество предметов, выбранных выпускниками, (%)

Значительная часть респондентов уверены в необходимости репетиционного экзамена потому, что он дает уверенность будущим выпускникам в своих возможностях.

На вопрос «Нужно ли тратить деньги на репетитора по ЕГЭ?» мнения выпускников городской и сельской местности разошлись: утвердительно ответили 62,3% выпускников города, и только 35,2% выпускников села. В городе меньше рассчитывают на силы учителя и больше на свои силы: 25,9% выпускников ответили, что достаточно хорошего учителя в школе, тогда как в сельской местности эту позицию выбрали 47,2% учащихся. Отрицательный ответ дали 6,4% и 12,0% респондентов городской и сельской местности соответственно. Затруднились ответить: 5,4% и 5,6% соответственно.

На этот же вопрос 52,3% педагогов и 48,0% родителей ответили, что достаточно хорошего учителя в школе, 34,9% педагогов и 38,0% родителей считают, что необходимо обращаться к услугам репетитора, репетитор не нужен – думают 7,5% учителей и 7,7% родителей, затруднились ответить 5,3% учителей и 6,8% родителей.

48,5% учителей считают, что практический опыт – это все, что необходимо учителю для подготовки к ЕГЭ, 28,1% уверены в необходимости прохождения курсов повышения квалификации, самообразованием планируют заниматься 22,7% опрошенных и 0,7% учителей рассматривают весь комплекс мероприятий.

Таким образом, в городе для подготовки к экзамену выпускники и родители готовы тратить деньги на репетитора, тогда как в селе больше рассчитывают на свои силы и силы учителя. Половина учителей считают, что практический опыт – это все, что необходимо учителю для подготовки к ЕГЭ.

В том, что ЕГЭ оценивает знания лучше, чем традиционный экзамен уверены 25,9% выпускников, 23,8% учителей и 18,9% родителей. 15,6% выпускников, 19,5% учителей и 19,7% родителей считают, что хуже, 36,9% выпускников, 47,2% учителей и 42,0% родителей – не лучше и не хуже и 21,7% выпускников, 9,5% учителей и 19,4% родителей затруднились ответить.

Необходимо отменить ЕГЭ и вернуться к прежней системе выпускных и вступительных экзаменов, когда мно-

гое зависит от отношения учителя и преподавателя вуза ответили 44,9% выпускников и 40,0% родителей, не согласны с этим утверждением 33,8% выпускников и 30,0% родителей и затруднились с ответом 21,4% выпускников и 30,0% родителей.

Из рисунка 4 виден настрой выпускников на сдачу экзамена. В успешной сдаче ЕГЭ уверены 43,1% учащихся, а 24,1% опрошенных делают неутешительный прогноз своих результатов, 32,4% респондентов затрудняются ответить и 0,3% выпускников не сдают ЕГЭ по разным причинам.

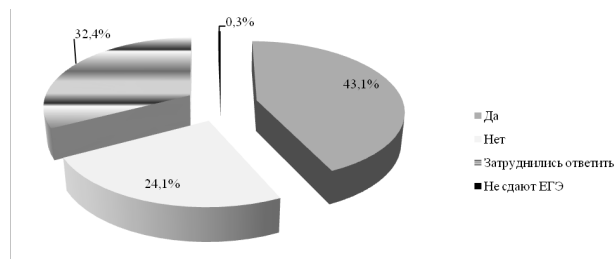


Рис. 4. Настрой выпускников на сдачу экзамена

В успешной сдаче ЕГЭ уверены меньше половины выпускников, что указывает на отсутствие положительного настроя на сдачу экзамена, неопределенность в оценке своих сил.

73,5% выпускников уверены, что знают свои права при проведении процедуры ЕГЭ (подача апелляций по процедуре проведения экзамена, по результатам проведения экзамена и др.), не уверены – 22,0%, не знают прав – 3,5% и затруднились ответить – 1,0% выпускников.

86,5% сельских и 68,2% городских выпускников планируют принести документы в приемную комиссию лично. Ученики сельской местности меньше доверяют почтовым и интернет услугам, в отличие от городских выпускников: 9,3% сельских и 20,9% городских выпускников планируют отправить в вузы и ссузы через интернет 4,2% и 10,9% соответственно – по почте.

На вопрос «Как вы относитесь к практике отмены вступительных экзаменов в вузы и поступления в них на основе единого государственного экзамена, который сдается по окончании школы?» ответы распределились следующим образом: 27,6% выпускников ответили «целиком положительно», 43,8% «скорее положительно», 13,1% «скорее отрицательно», 3,1% «резко отрицательно», 12,4% – затруднились ответить.

К практике отмены вступительных экзаменов в вузы и поступления в них на основе ЕГЭ «целиком положительно» относятся 35,7% родителей и 25,8% учителей, «скорее положительно» – 43,0% родителей и 25,8% учителей, «скорее отрицательно» – 10,1% родителей и 14,5% учителей, «резко отрицательно» – 1,9% родителей и 2,0% учителей, затруднились с ответом 9,3% родителей и 3,4% учителей.

Реальный образовательный процесс в школе только частично соответствует ожиданиям и представлениям (рис. 5) считают 59,2% учителей и 49,1% родителей, полностью соответствует – считают 31,1% учителей и 37,5% родителей, не соответствует ожиданиям и представлениям считает 4,5% учителей и 1,8% родителей, затруднились ответить на вопрос 5,2% учителей 11,7% родителей.

Получение объективной информации о восприятии ЕГЭ в Амурской области выявило, что в каждой целевой аудитории обозначились группы сторонников и противников ЕГЭ. Равное количество выпускников и родителей оценивают свое отношение к ЕГЭ как положительно, так и отрицательно. Отрицательное отношение к ЕГЭ обусловлено реакцией эмоционального напряжения, неуверенности перед экзаменом. Респонденты отмечали, что вокруг ЕГЭ строится множество домыслов, не имеющих отноше-

ния не только к экзамену, но и к системе образования в целом.

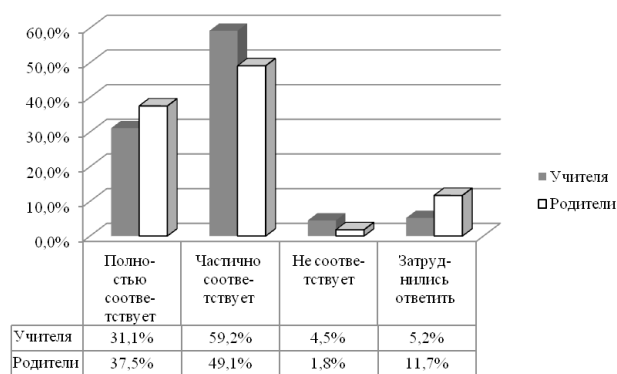


Рис. 5. Отношение учителей и родителей к образовательному процессу

Таким образом, критика ЕГЭ зачастую связана не с негативными аспектами этой формы оценки, а с кризисом старой системы образования, в том числе, с низкой мотивацией учащихся и слабой готовностью части учителей к новациям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Порядок проведения единого государственного экзамена. Приложение утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 октября 2011 г. N 2451
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: проект по состоянию на 23 марта 2012 г.
3. Результаты ЕГЭ 2011 года: сборник аналитических материалов. – Благовещенск, ГОАУ ДПО Амурский областной институт развития образования, 2011. - 175 стр.
4. Абрамов К.В., Единый государственный экзамен: знания, стереотипы, оценки, ВЦИОМ. – Режим доступа: <http://wciom.ru/189/> - 25.05.2012
5. Глазкова М., Актуальные вопросы ЕГЭ 2011, Национальный институт системных исследований проблем гражданского общества. - Режим доступа: <http://nisipgo.ru/1007/1008/1017/1263/> - 25.05.2012
6. Кузнецова Е., «О проблемах современной системы оценки знаний учащихся». – Режим доступа: http://egerus.ru/articles/problemny_obrazovaniya.html - 26.05.2012
7. Кузнецова Е., «Как победить чувство страха перед экзаменом?». – Режим доступа: http://egerus.ru/articles/problemny_obrazovaniya.html - 08.06.2012

UNIFIED STATE EXAMINATION AS A MODERN FORM QUIZ

© 2012

V.M. Vergunova, candidate of pedagogical sciences, Senior Research Fellow, Center for Monitoring and evaluation of the quality of education

L.V. Grozina, director of the monitoring and evaluation of the quality of education

M.V. Nazarova, an expert on educational work center monitoring and evaluation the quality of education
Amur Regional Institute of Education Development, Blagoveshchensk (Russia)

A.V. Leifa, doctor of pedagogical sciences, professor
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

Keywords: USE, Amur Region, an independent assessment of knowledge, quality of education, school leavers, parents, teachers.

Annotation: The problem of improving the quality of education is one of the central for regional educational policy. All this determines the actual problem – the formation of an independent assessment of learning results in order to improve the quality of education in Russia, which requires obtaining objective information about the perception of the USE in the Amur region.

УДК 159.923.2

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ РОДИТЕЛЕЙ И ТИПЫ ПРИВЯЗАННОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

© 2012

Ю.Ю. Лимаева, аспирант кафедры общей и педагогической психологии
Московский государственный областной университет, Москва (Россия)

Ключевые слова: привязанность, образы родителей, эмоционально-личностное общение, близкий взрослый, самоотношение, семейная система.

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности образов родителей у людей с различными типами привязанности в межличностных отношениях. Подчеркивается важность диалогического эмоционального контакта с родителем для развития позитивного самоотношения и надежной привязанности во взрослости. Выявлено, что родители людей с надежной привязанностью характеризуются добротой, отзывчивостью; с тревожной – непоследовательностью, инверсией ролей в семье; с отвергающей – высокой автономностью; с избегающей – стабильностью и директивностью. Результаты анализируются с точки зрения теории семейных систем.

Исследование развития привязанности в межличностных отношениях является особенно важным в эпоху трансформации института семьи. Смена патриархального уклада родового общества на мобильную жизнь нуклеарной семьи принесла не только свободу в построении отношений, но новые задачи. Современная нуклеарная, городская семья включена в крупные экономические системы, задающие вектор активности членам семьи [1]. Вопросы эмоциональной поддержки, сплоченности семьи становятся менее важными по сравнению с производственными задачами. Вследствие этого эмоциональное общение отходит на второй план, порождая проблемы в воспитании детей, разрушения личности, преступность.

Важность теплого эмоционально-личностного общения близкого взрослого с ребенком подчеркивалась в работах многих исследователей (Л.С. Выготский, О.А. Карабанова, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, Д. Боулби, М. Эйнсворт, М. Кляйн и другие). В свете культурно-исторического подхода к психике можно сказать, что развитие личности происходит в диалогическом эмоциональном контакте с другим человеком [2]. Возникающее чувство близости и доверия позволяет человеку полнее открываться и глубже осмысливать себя. Бедность и недифференцированность эмоциональных реакций близкого взрослого ведет к формированию у ребенка особого типа сознания и мышления, в котором внутренняя жизнь как таковая очень бедно представлена. Таким образом, эмоциональный контакт с родителями, реализующийся через формирование привязанности в детском возрасте, оказывает решающее значение на самоотношение взрослого человека и его контакты с другими людьми, в том числе с супругом в собственной семье.

Этими положениями обуславливается актуальность проблемы привязанности: нарушения развития привязанности в родительской семье ведут к трудностям в построении межличностных отношений и конфликтам в собственной семье.

Начиная с работ Д.Боулби и М.Эйнсворт, исследуется проблема привязанности между ребенком и матерью. Привязанность к ней оказывает влияние на характер даль-

нейших привязанностей. Д.Боулби [3] вводит понятие рабочей модели привязанности – это действующие модели своего «Я» и значимого другого, построенные на основе истории отношений «родитель –ребенок» с раннего детства. М.Эйнсворт, основываясь на теории Д.Боулби и результатах экспериментов, выделяет три типа привязанности: надежная, избегающая и тревожно-амбивалентная. При надежной привязанности ребенок позитивно настроен по отношению к матери и чувствует свою ценность для неё; при избегающей привязанности ребенок опасается близости с матерью; при тревожно-амбивалентной ребенок то отталкивает мать, то снова просит её быть ближе.

Возникшая в рамках психоанализа, школа объектных отношений (М. Кляйн) [4] рассматривает мать как первый объект потребности ребенка, опыт отношений во младенчестве с матерью переносится во все дальнейшие близкие отношения ребенка. Отец в этой теории выступает как защитителю матери и младенца, одновременно «ведя подрывную деятельность» связи мать-дети и «поощряя выход младенца за пределы материнской привязанности во внешний мир».

Концепция А. Адлера [5] содержит интересные дополнения, позволяющие яснее представить роли матери и отца в развитии личности ребенка. Отношение матери к ребенку имеет ключевое значение для формирования чувства социальной общности и социальной идентичности. Помимо безусловного эмоционального его принятия, мать своим образцом нежности и заботы о детях, муже, людях вне семейного круга демонстрирует модель поведения, побуждаемого социальным интересом. Мать учит ребенка любви и заботе о других людях, поощряет его к формированию товарищеских, дружеских интересов за пределами семьи. Функция отца в воспитании ребенка состоит в поощрении его активности, направленной на развитие социальной компетентности, необходимой ребенку для преодоления комплекса неполноценности. Отец ставит задачи, дает образцы способов решения, оказывает необходимую помощь, стимулирует автономию ребенка и его направленность на достижение целей.

К. Бартоломью и Л.М. Горовитц [6,7] развивают

теорию привязанности Д. Боулби и предлагают четырехкатегориальную модель привязанности во взрослости. Исследователи исходят из параметров отношения к себе (model of self) и отношения к другим (model of others) (рис.1). При позитивном отношении к себе и позитивном отношении к другим у человека формируется *надежная* привязанность, или тип А (secure attachment): уверенный стиль привязанности связан с переживанием счастья, дружбы и доверия в отношениях с другими людьми. Такому человеку приятно испытывать близость, легко сближаться с другими людьми, он редко беспокоится о том, что его могут бросить или о том, что кто-то может слишком сильно сближаться с ним.

При негативном отношении к себе и позитивном отношении к другим развивается *амбивалентно-тревожная*, или тип В (preoccupied) привязанность: этот стиль характеризуется сильным стремлением к близости, но такой человек часто обнаруживает, что другие недостаточно сильно сближаются с ним, как того хотелось бы; он боится быть покинутым.

При негативном отношении к другим и позитивном к себе формируется *отвергающий*, или тип С (dismissing) тип привязанности. Человек чувствует себя комфортно без близких отношений, ему важно чувствовать свою независимость.

При негативном отношении и к другим, и к себе возникает *избегающая*, или тип D (fearful) привязанность: человек хотел бы близких отношений, но боится, что если он откроется слишком сильно, то партнер причинит ему боль.

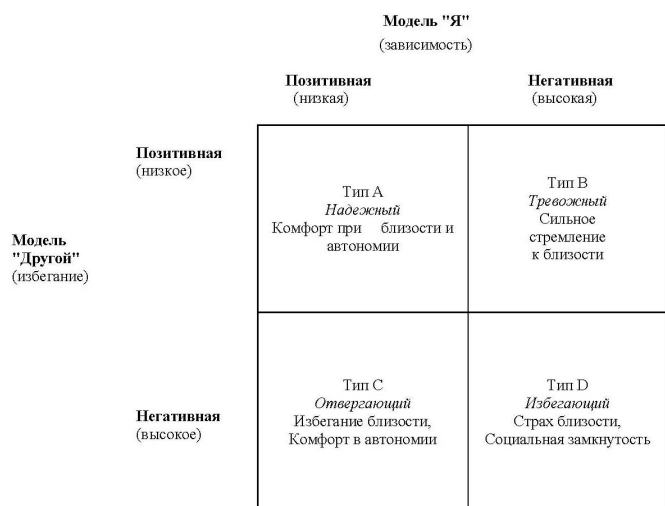


Рис. 1. Модель привязанности во взрослости
К. Бартоломью и Л.М. Горовиц

А.Б. Холмогорова [8] в исследованиях эмоциональных дисфункций подчеркивает влияние на их формирование дисфункциональных коалиций и коммуникаций в семье. Исследователь описывает два типа дисгармоничных детско-родительских отношений: «холодный контроль (affectionless control)» - низкий уровень родительской заботы, эмоционального тепла, сверхконтроль могут стать причиной негативного самоотношения и обесценивания себя, а также затормозить процесс социализации в плане автономии и независимости. Второй тип дисгармоничных отношений - «эмоциональные тиски» - характеризуется излишней тревожностью родителей, высокой включенностью ребенка в родительскую систему.

Логика формирования определенного типа привязанности, по мнению А.Б. Холмогоровой, такова: разобщенность и коммуникативные парадоксы в родительских семьях [9] с постоянными сомнениями в искренности партнера порождают *амбивалентно-тревожную* привязанность. Симбиотические отношения с родителем, включенность в дисфункциональную вертикальную коалицию

родитель-ребенок и негативное отношение к ребенку согласуются с выраженным желанием дистанцироваться от людей - *избегающая* привязанность. Излишняя включенность в симбиотическую связь с родителем при позитивном отношении к ребенку формируют *отвергающую* привязанность как стремление к сепарации. Гармоничность семейной системы - функциональные горизонтальные коалиции между сиблингами или отец-мать, позитивное отношение к ребенку - формируют *надежную* привязанность.

Наиболее благоприятным для создания семьи и воспитания детей является надежный тип привязанности: он позволяет человеку доверять другим людям, не бояться близости с другим человеком. Остальные три типа привязанности можно условно назвать «ненадежными». Особенно интересным становится вопрос о психологических качествах матери и отца, которые оказывают влияние на формирования того или иного типа привязанности.

Целью данного исследования является изучение психологических особенностей родителей у людей с разными типами привязанности.

Выдвинута следующая *гипотеза*: у людей с определенным типом привязанности родители будут обладать определенными психологическими характеристиками.

Основным *методом исследования* послужило тестирование с помощью методик: модифицированная в соответствии с целями исследования методика «Личностный дифференциал», опросник родительского поведения ADOR, методика «Самооценка генерализованного типа привязанности» («RQ») К.Бартоломью и Л.Горовиц.

В исследовании приняло участие 54 человека: из них 13 мужчин, 41 женщина. Возраст испытуемых варьировал от 18 до 33 лет. Полученные в ходе исследования данные обрабатывались при помощи методов математической статистики.

В результате сравнения родительского поведения отца у респондентов с различными типами привязанности (рис.2) были получены следующие результаты: у респондентов с надежным типом привязанности отец характеризуется позитивным интересом, статистически значимо более низкой, чем у других групп директивностью и враждебностью ($p < 0,05$; критерий Н-Краскала-Уоллеса), а также он последователен в воспитании. Преобладание позитивного интереса у отца говорит о его уверенности в себе, интересе и внимании к ребенку, убежденности в том, что теплота и открытость в отношениях являются проявлением заботы к ребенку. Между отцом и ребенком доминируют теплые дружеские отношения.

У респондентов с амбивалентно-тревожной привязанностью отец характеризуется статистически значимо высокой директивностью, враждебностью и непоследовательностью в воспитании ($p < 0,05$; критерий Н-Краскала-Уоллеса). Это говорит о том, что в воспитании отец ориентирован на некий образ «идеального ребенка», что ведет к сверхтребовательности с одной стороны, и к эмоционально-холодному, отвергающему отношению - с другой.

У респондентов с отвергающей привязанностью отец автономен и не испытывает позитивного интереса. Автономность отца выражается в том, что он представляется человеком, отгороженным от проблем семьи, невидимой стеной, существующей параллельно с остальными членами семьи. Отцу абсолютно все равно, что происходит вокруг, его действия зачастую не согласуются с потребностями и запросами близких, интересы которых полностью игнорируются. Он считает, что ребенок «сам должен все знать».

У испытуемых с избегающей привязанностью отец испытывает позитивный интерес и директивен. Такое сочетание качество выражается в «эмоциональных тисках» отца: это сочетание доброты отца и неуверенности в собственных воспитательных действиях, ориентация на запросы общества.

При этом он очень четко дает понять ребенку, что ради его благополучия жертвует некоторой имеющейся у него

частичкой власти; что это не просто покровительство, а стремление решать все мирно, невзирая на степень раздражения.

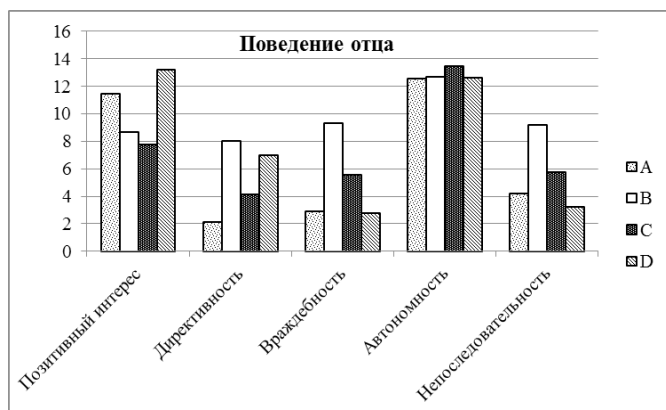


Рис.2. Поведение отца у респондентов с различными типами привязанности (А - надежный, В - тревожный, С - отвергающий, D - избегающий)

В результате сравнения поведения матери получены следующие результаты (рис.3). Мать у респондентов с надежным типом привязанности характеризуется позитивным интересом к ребенку, статистически значимо более низкой директивностью и враждебностью ($p < 0,05$; критерий Н-Краскала-Уоллеса), а также автономностью. В этом стиле поведения матери властность, подозрительность, тенденция к лидерству отрицаются. Это компетентное поведение, дружеский способ общения и нормальные эмоциональные контакты, при этом ребенок нередко отмечает повторствование матери.

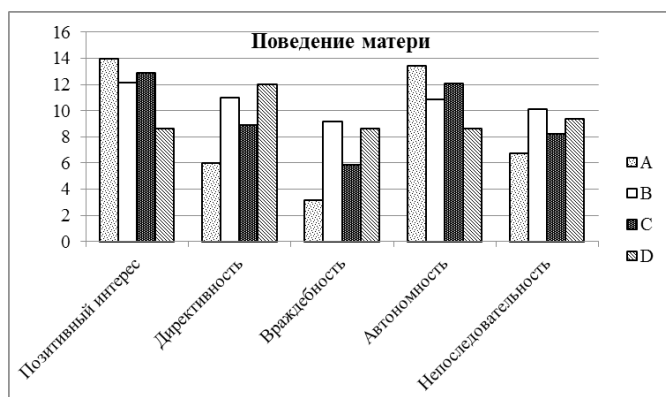


Рис.3. Поведение матери у респондентов с различными типами привязанности.

Мать респондентов с тревожным типом привязанности характеризуется более высокой враждебностью и непоследовательностью в воспитании. Это говорит о чрезмерной строгости и агрессивности в межличностных отношениях. Ориентировка матери исключительно на себя, ее самолюбие, излишнее самоутверждение, как правило, исключают принятие ребенка. Он воспринимается, прежде всего, как соперник, которого необходимо подавить, дабы утвердить свою значимость. Так, эмоциональная холодность к подростку маскируется и зачастую выдается за сдержанность, скромность, следование «этикету» и даже подчиненность ему. В то же время может наблюдаться ярко выраженная подозрительность, склонность к чрезмерной критике в адрес ребенка, целью которой является стремление унижить его в глазах окружающих. Наряду с этим, постоянно (главным образом на вербальном уровне) демонстрируется положительная активность, ответственность за судьбу ребенка. Таким образом, неуверенность матери в себе, её негативное самоотношение передаются ребенку: в такой

обстановке он чувствует себя уязвимым и непринятым.

У испытуемых с избегающим типом привязанности мать испытывает позитивный интерес и автономна. Автономность матери выражается в снисходительности, нетребовательности в воспитании. Мать практически не поощряет детей, относительно редко и вяло делает замечания, не обращает внимания на воспитание.

Мать испытуемых с избегающим типом привязанности директивна, не испытывает позитивного интереса. Жесткий контроль со стороны матери, основанный на амбициях, не приветствует выражения собственного мнения детей. Такие матери больше полагаются на строгость наказания, упрямо считая, что они «всегда правы, а дети еще слишком малы, чтобы судить об этом».

Исследование личностных черт родителей у людей с различными типами привязанности выявило следующие особенности родителей. Отец у респондентов с надежным типом привязанности близкий (статистически значимые различия, $p < 0,05$, критерий Н-Краскала - Уоллеса), обожаемый, добрый, уверенный, общительный. У тревожного типа привязанности отец охарактеризован как непрощающий, злой, изменчивый, далекий, тревожный, разговорчивый, слабый. У отвергающего типа отец спокойный, самостоятельный, молчаливый, замкнутый. У респондентов с избегающим типом привязанности отец характеризуется стабильностью, энергичностью, решительностью, рассудительностью, силой.

Характерные черты матери у людей с надежным типом привязанности – отзывчивость (статистически значимые различия, $p < 0,05$, критерий Н-Краскала - Уоллеса), мягкость, прощение, пассивность, расслабленность, уравновешенность, открытость. У респондентов с амбивалентно-тревожным типом привязанности мать уверенная, независимая, демократичная, молчаливая, спокойная. Респонденты с отвергающим типом привязанности характеризуют свою мать как добрую, уступчивую, изменчивую, далекую. Мать испытуемых с избегающим типом привязанности, черствая, злая, непрощающая, вспыльчивая, безрассудная, несамостоятельная, авторитарная.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы: у людей с надежным типом привязанности оба родителя характеризуются позитивным интересом к ребенку, добротой, отзывчивостью, демократичностью. Согласованные образы родителей, благоприятная атмосфера в семье создают почву для развития надежной привязанности во взрослости.

У людей с амбивалентно-тревожным типом привязанности отец непрощающий, злой, тревожный, изменчивый, слабый, непоследовательный в воспитании. Мать напротив – уверенная, демократичная, независимая, молчаливая, спокойная. Такие образы родителей не исключают инверсию ролей в семье респондентов с тревожно-амбивалентной привязанностью: уверенная мать берет на себе функцию главы семьи, отец же находится в подчинении, что повышает степень тревожности в семье. Возникающие коммуникативные парадоксы – номинальный отец лидер, а фактически - лидер мать - порождают неоднозначность коммуникаций, а, следовательно, тревожно-амбивалентные отношения ребенка с близкими людьми.

Отец и мать людей с отвергающим типом привязанности описываются как достаточно спокойные, добрые, уступчивые, но при этом оба автономны.

У испытуемых с отвергающим типом привязанности отец и мать директивны, но при этом отец – стабильный, рассудительный, энергичный, сильный, решительный; мать – черствая, злая, безрассудная, несамостоятельная. Наблюдается рассогласование в образах родителей, при этом мать не выполняет функцию создания в семье благоприятной атмосферы эмоционального тепла. Ребенок, получив в детстве такой опыт близости, во взрослом состоянии избегает её.

Таким образом, гипотеза о том, что у людей с определенным типом привязанности родители будут обладать определенными психологическими характеристиками,

подтвердилась.

Изучение логики формирования привязанности может быть использовано в семейном и индивидуальном консультировании для решения межличностных проблем. Поскольку именно осознание скрытых механизмов действия привязанности является первым шагом к изменению некомфортной ситуации и возможности построения доверительных, здоровых и функциональных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шабельников В.К. Семья в геополитическом конфликте 21 века // Семейная психология и семейная терапия. - 2007. - №4. - с. 55-63
2. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Полкунова Е.В. Семейные факторы депрессии // Вопросы психологии. - 2005. - № 6 с.63.
3. Боулби Дж. Привязанность. - М: Гардарики, 2003. - 446 с.
4. Кляйн М. Зависть и благодарность Исслед. бессоз-

нат. источников [Пер. с англ.] / Мелани Кляйн; [Информ. центр психоаналит. культуры Санкт-Петербурга]. - СПб. : Б.С.К., Б. г. (1997). - 94 с.

5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - 3-е изд.- СПб.: Питер, 2007. - 607с.: ил.

6. Bartholomew K., Horowitz, L. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. - Journal of Personality and Social Psychology. - 1991, Vol. 61, No. 2, 226-244.

7. Blatt S. J., Levy K.N., Shaver P.R. Attachment styles and parental representations. - Journal of personality and social psychology, 1998, Vol. 74, No.2, 407-419.

8. Холмогорова, А.Б. Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра: автореферат дисс... доктора психологических наук. — М., 2006. 53 с.

9. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию.- М.: «Когито- Центр», 2009.- 182 с.

PARENTAL REPRESENTATIONS AND ATTACHMENT STYLES IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF MEN AND WOMEN

© 2012

Y.Y. Limaeva, postgraduate student of General and educational psychology department
Moscow State Regional University, Moscow (Russia)

Keywords: attachment, parental representations, emotional communication, parental figure, self-relation, family's system.

Annotation: The given article considers parental representations and attachment styles in interpersonal relationships of people. The role of dialogic emotional contact with parent in developing positive model of self and secure attachment in adulthood is underlined. Securely attached participants' parents are represented as kind and responsive; anxious-ambivalent participants' parents are inconsistent and characterized by roles' inversion in family; dismissing participants describe their parents as highly autonomous; fearful participants represent their parents as stable and authoritarian. The explored results are analyzed from the positions of the systems theory of the family.

УДК 371.123+371.12.011.3-051:811

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

© 2012

Е.А. Локтюшина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград (Россия)

Ключевые слова: интегрированная профессиональная иноязычная компетентность, психолого-педагогические условия, профессионально-языковые задачи, оценка уровней сформированности.

Аннотация: Статья посвящена актуальным вопросам языкового образования в высшей школе. Автором анализируются основные категории преподавания иностранного языка в профессиональных целях, психолого-педагогические условия формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности, формулируются система задач, для решения которых необходимо овладение профессиональным и языковым опытом.

Процессы глобализации и интеграции, характерные для современного этапа общественного развития, происходящие во всем мире, привели к созданию предприятий, непосредственно вовлеченных в международную экономическую деятельность. Успех от реализации производственных задач на таких предприятиях напрямую зависит от способности специалистов к функционированию в среде, требующей единства профессиональной деятельности и способности к иноязычной коммуникации как целостной профессиональной компетентности. Современная экономическая ситуация, сложившаяся в стране, требует от высшей школы разработку образовательных программ подготовки специалиста, способного к решению профессиональных задач на основе реализации профессиональной иноязычной компетентности в ситуациях, когда решение профессиональной задачи невозможно без использования иностранного языка, открывающего доступ к мировым информационным базам.

Основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время — это овладение речеповедческими стратегиями и тактиками профессиональной деятельности в многоязычной среде, развитие способности к иноязычному общению как средству самореализации и самовыражения, дающему возможность повысить адаптивность специалиста к условиям многофункциональной

профессиональной деятельности, обеспечить психологическую устойчивость и восприимчивость к общественным и социальным переменам. Решение этой прикладной, практической задачи возможно, если содержательный и процессуальный аспекты обучения будут отвечать требованиям международного опыта использования языка как инструмента разрешения профессиональных проблем, на основе методологии и освоения языкового опыта, соответствующего конкретному виду профессиональной деятельности, а также отечественного опыта профилизации и профессионализации языкового образования через интеграцию процесса овладения иностранным языком с освоением профессиональной деятельностью.

Фундаментальными исследованиями в области теории и методики обучения иностранному языку в системе российского профессионального образования, признаны работы Т.Н. Астафуровой, А.Л. Бердичевского, И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, А.А.Мирослобова, Е.И.Пасова, О.Г. Полякова, В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасовой и др. Языковое образование в высшей школе, по оценкам этих исследователей, призвано создать условия для освоения иноязычной культуры (Е.И. Пасов), развивать способность к эффективному выполнению определенных функций в различных ситуациях общения при помощи изучаемого языка (Т.Н. Астафурова), способность осущест-

влять общение с чужой лингвоэтнокультурой и познавать ее (Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим), воспитывать гражданина, знающего свои права и обязанности (О.Г. Поляков), строить общение на основе учета особенностей национального менталитета коммуникантов, специфики их эмоционального склада, национально-специфических особенностей характера (С.Г. Тер-Минасова).

Проблеме формирования профессиональной компетентности через языковое образование, определению подходов к целеполаганию и отбору содержания языкового образования посвящен ряд диссертационных работ последних лет (О.В. Варникова, И.И. Галимзянова, М.Д. Ильязова, А.К. Крупченко, И.В. Леушина, Н.А. Мыльцева, Н.В. Попова, Н.С. Сахарова, И.А. Цатурова, Н.В. Янкина). Предлагаемые авторами новые подходы связаны с профессиональной ориентацией иноязычной подготовки, с учетом социокультурных и межкультурных аспектов языкового образования и направлены на повышение эффективности процесса формирования профессиональной компетентности студентов в системе вузовской подготовки.

Среди факторов, которые по оценкам исследователей проблемы, в наибольшей мере негативно влияют на современное состояние преподавания иностранных языков в высшей школе, рассматриваются следующие: 1) отсутствие целостного представления о системе условий языкового становления специалиста – историко-культурных, ментальных, средовых, дидактических; 2) неэффективность моделирования профессиональной языковой среды; 3) традиционное понимание роли и места предмета «иностранный язык» в системе профессиональной подготовки специалиста как обычного предмета гуманитарного цикла, призванного расширить общий кругозор студента; 4) отсутствие четкой формулировки целей обучения в зависимости от предполагаемой сферы применения иностранного языка, нечеткое понимание набора профессиональных задач и видов деятельности специалиста, требующие применения иностранного языка; 5) отсутствие в содержании языкового образования компонентов (проблем, видов репродуктивного и творческого опыта), направленных на формирование иноязычных коммуникативных умений профессионального общения; 6) ограниченное количество часов, отводимых на изучение иностранного языка, в структуре образовательных программ современной высшей школы; 7) отсутствие специальной подготовки преподавателей иностранного языка для неязыковых факультетов вузов; 8) низкий уровень языкового образования в средней школе, не обеспечивающий базовую основу для освоения языка для профессиональных целей; 9) недостаточная разработанность методики обучения иностранному языку в интегративной связи с профессиональной подготовкой.

Перечисленные факторы дают основания утверждать, что обучение языку все еще ведется в духе традиционной «профессиональной направленности» и не приносит ожидаемых результатов, уровень профессиональной иноязычной компетентности выпускников остается невысоким, отечественный профессиональный рынок продолжает ощущать дефицит квалифицированных специалистов, способных вести профессиональную деятельность на международном рынке, не прибегая к услугам переводчиков. Основным недостатком существующих подходов к подготовке специалистов к эффективному иноязычному общению в профессиональной среде является отсутствие единства освоения профессионального и языкового опыта в процессе иноязычной подготовки в вузе.

Анализ отечественной и зарубежной (Т. Хатчинсон, А. Уотерс, Дж. Манби) литературы, а также проведенное исследование в волгоградских вузах высшего профессионального образования позволили определить ключевую категорию современного языкового образования – интегрированную профессиональную иноязычную компетентность будущего специалиста. Языковые компетенции интегрируются в структуру представляемой компетентности в соответствии с логикой профессиональных задач, а

заинтересованность и уверенность специалиста в применении иностранного языка в процессе деловых коммуникаций с партнерами, обеспечивает его высокую профессиональную эффективность, рыночную востребованность и личностную самореализацию. В этой связи в целостной профессиональной компетентности специалиста выделяются: блок профессиональных компетенций (общая, когнитивная, социальная), иноязычная коммуникативная компетентность, которая в свою очередь охватывает блок лингвистических (собственно лингвистическую и социолингвистическую), блок дискурсивных (собственно дискурсивную, стратегическую, компенсаторную) и блок межкультурных (собственно межкультурную, социокультурную, прагматическую) компетенции, а также рефлексивная компетенция.

Профессиональная компетенция является интегрирующим началом в структуре интегрированной профессиональной иноязычной компетентности. Все остальные структурные элементы этого новообразования напрямую подчиняются профессиональной составляющей и определяются ей. Некоторые исследователи рассматривают профессиональную компетентность как интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального жизненного опыта, ценностей, наклонностей [1, с.8].

В исследованиях А.К. Марковой выделяется несколько видов профессиональной компетентности, определяющих зрелость человека в профессиональной деятельности:

- *специальная компетентность* – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- *социальная компетентность* – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего труда;

- *личностная компетентность* – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации личности;

- *индивидуальная компетентность* – владение приемами самореализации и развитие индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, готовность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовывать свой труд без перегрузок, напряжения, усталости [2, с.56].

Системообразующей «единицей» профессиональной компетентности выступает целостный образ высокоэффективной профессиональной деятельности (образ предметной сферы этой деятельности), включающий ее гуманитарные ценности, фундаментальные теоретические принципы и ориентировочную основу выполнения (систему понятий и способов решения типовых для данной профессиональной сферы задач), варьирование способом выполнения в зависимости от ситуации, «поле проявления индивидуальности» специалиста [3, с. 23].

В нашем исследовании мы определяем интегрированную профессиональную иноязычную компетентность, формирование которой происходит в ходе интеграции лингвистического и коммуникативного опыта с профессиональным опытом, как компетентностную модель современного специалиста, *интегральную характеристику его деловых и личностных качеств, отражающую уровень ориентировки в профессионально-коммуникативной среде, знаний, умений и навыков, опыта, достаточного для осуществления определенного рода профессиональной деятельности, которая связана с принятием решений и достижением конкретных результатов; совокупность компетенций, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области; владение специали-*

стом профессиональной и иноязычной компетенциями. Этот вид компетентности представляет собой взаимосвязь всех интегрируемых компетенций и включает личностное отношение специалиста к ним и предмету деятельности. Целостность этого новообразования достигается за счет усвоения в единстве профессионально-личностных смыслов владения данной компетентностью, *ориентировочной основой* реализации различных видов профессионально-коммуникативной деятельности, *опыта* ее выполнения в процессе решения последовательности усложняющихся профессионально-коммуникативных задач, взаимопроникновения, как предметных знаний, так и способов их усвоения, на основе интерактивности и включенности в профессиональный контекст.

Содержание образования представляется как интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций через включение языкового опыта в структуру профессиональной деятельности, что обеспечивает интеграцию специалиста в инновационную среду, соответствующую мировому уровню профессиональной практики. По сути, речь идет об овладении профессиональной деятельностью особого вида, приоритетной составляющей которой является взаимодействие с партнерами и различными источниками профессионально значимой информации, что соответствует природе профессиональной деятельности в информационном глобальном мире. Без владения инструментами коммуникации, важнейшим из которых является иностранный язык, профессиональное функционирование и развитие в такой среде оказывается неэффективным и несоответствующим мировым тенденциям. Приоритетное место в составе нового вида компетентности отводится профессиональному компоненту, современно понимаемому, в котором превалирует коммуникативная составляющая.

При проектировании иноязычного компонента содержания профессионального образования последний представлен в качестве его составной части, для чего смоделирована и включена в содержание профессиональной подготовки система профессионально-языковых задач, суть которых в том, что достижение профессиональной цели (включая проектирование, создание и управление рыночной реализацией продукции) оказывается невозможным без эффективного использования иностранного языка. При этом формирование *интегрированной профессиональной иноязычной компетентности* представляет собой интеграцию двух видов опыта – профессионального и языкового, что отвечает стандартам современной профессиональной деятельности в глобальном информационном мире. Содержание профессионально-языковых задач отражает сферу профессиональной деятельности будущих специалистов, так для специалистов в области управления эти задачи включают: организационно-управленческие (проектирование организационной структуры, распределение полномочий и ответственности, оценка управленческих решений); информационно-аналитические (анализ и интерпретация статистики о социально-экономических процессах и явлениях, выявление тенденции изменения социально-экономических показателей, сбор и анализ данных, информационный обзор и/или аналитический отчет); предпринимательские задачи (нахождение и оценка новых рыночных возможностей и формулировка бизнес идеи, оценка условий осуществления предпринимательской деятельности).

Для овладения интегрированным опытом иноязычной и профессиональной деятельности, необходимым для решения этих профессионально-языковых задач, были созданы психолого-педагогические условия, в которых происходит актуализация социально-психологических механизмов и механизмов речевой деятельности. Интегрированная профессиональная иноязычная компетентность будущего специалиста как его профессионально-личностное качество формируется на основе актуализации психолого-педагогических механизмов ее становления, представляющих собой устойчивую систему

взаимосвязанных факторов, явлений и процессов, активизация которых обеспечивает ее успешное формирование через создание квазипрофессиональных ситуаций в процессе межсубъектного взаимодействия. Психолого-педагогические механизмы становления интегрированной профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста основаны на переживании потребности в разрешении противоречия между имеющимся языковым опытом будущего специалиста и необходимым профессиональным опытом в восприятии информации и принятии решений в профессионально-значимых ситуациях, успех которых обеспечивается способностью к достижению профессиональных целей посредством иноязычного профессионального общения.

Социальная природа, как самой профессиональной деятельности, так и ее субъектов позволяет выделить систему социально-психологических механизмов, которые управляют процессом становления интегрированной профессиональной иноязычной компетентности, основными из которых являются механизмы идентификации, стереотипизации и самореализации. При формировании интегрированной профессиональной иноязычной компетентности идентификация представляет собой эмоционально-когнитивный процесс отождествления с профессиональной группой, механизм постановки себя в ситуацию, выход из которой приводит к усвоению профессионального опыта и личностных смыслов. Это позволяет моделировать смысловое поле общения в процессе профессиональной коммуникации, обеспечивает взаимопонимание и формирует культуру и нормы профессионального поведения. Стереотипизация представляет собой восприятие, классификацию и оценку событий на основе соответствующих личностных смыслов. Она понимается как процесс приписывания сходных характеристик всем членам какой-либо профессиональной группы и самому себе. Механизмы стереотипизации начинают активизироваться в процессе проектной деятельности, когда при реализации профессиональной задачи происходит овладением индивидуальным способом выполнения операций и форм деятельности, присущих определенной профессиональной среде. Самореализация представляет собой оценку и эффективное осуществление своих возможностей, что выражает в осознании призвания, возможности решить задачу более эффективно, чем другие. Она также предполагает мотивы и потребности творчества и ценностные ориентации личности. Инструментарием самореализации выступает профессиональный и языковой опыт, являющийся основой готовности к определенной деятельности, то есть установка на самореализацию – это состояние, которое способствует включению ее механизмов при соответствующих условиях.

Дидактическая система формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста представляет собой совокупность дидактических целей и средств, которые выстраиваются в соответствии с логикой качественных изменений в характеристиках формируемого вида компетентности и предполагает в качестве этапов: (1) овладение понятийным аппаратом будущей профессии и формирование иноязычных образов типовых профессиональных коммуникаций; (2) овладение способами выполнения профессиональных функций на уровне решения основных профессиональных задач; (3) ценностно-смысловую интеграцию языкового опыта в структуру профессиональной деятельности с ориентацией на приоритетность функционального аспекта иноязычной деятельности в профессиональном контексте.

Проектируемая дидактическая система формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности специалиста включает целевые, содержательные и процессуальные компоненты и их научно-методическое обеспечение, что выражается в образовательной программе, учитывающей сферы, области, объекты, виды профессиональной деятельности, комплекс профессиональных задач, которые можно и нужно решать, используя

иноязычную компетенцию и реализуется при изучении всех общекультурных и профессиональных дисциплин, составляющих содержание профессионального образования, и включает также метакурс «Теория и практика делового общения», представленный как система модулей, логика которых отражает закономерности развития указанной компетентности, и определяет технологии, обеспечивающие поэтапное освоение будущими специалистами нового вида опыта, интегрирующего языковой и профессиональный аспект деятельности будущего специалиста.

Модель процесса формирования интегрированной профессиональной и иноязычной коммуникативной компетентности описывает последовательность учебных ситуаций, моделирующих постановку и решение профессиональных задач (ситуации первичного погружения в мир профессии, имитационно-деятельностные ситуации, ситуации создания продукта), распределение спроектированных ситуаций по этапам процесса, обеспечение ориентиров построения системы самообучения и саморазвития будущих специалистов в сфере указанной компетентности.

Для разработки критериев сформированности интегрированной профессиональной иноязычной компетентности специалиста мы пользовались описанием профессиональных компетенций (ПК) и общекультурных компетенций (ОК), приведенных в стандартах высшего образования третьего поколения и описанием языковых компетенций, прописанных документами Совета Европы CEFR (Common European Framework Reference). В качестве основы для определения степени сформированности интегрированной профессиональной иноязычной компетентности мы использовали принцип «I can» («Я могу»), лежащий в основе описания уровней владения языком по CEFR. Их этого документа мы использовали дескрипторы, которые могут использоваться в практике преподавания иностранных языков в высшей школе в качестве критериев сформированности профессиональной, лингвистической, дискурсивной и межкультурной компетенций в зависимости от профиля вуза, специальности, трудоемкости курса, авторской позиции преподавателя.

Таким образом, компетентностный подход, используемый в качестве методологической основы, выступает в представленном исследовании как принцип построения содержания языкового образования, представляющего собой единство профессионального и языкового опыта, на основе интеграции которых и происходит формирование интегрированной профессиональной иноязычной компетентности будущими специалистами. Процесс проектирования образовательной технологии выстраивается в соответствии с логикой формирования данной компетентности через создание психолого-педагогических условий овладения будущими специалистами целостным профессиональным и языковым опытом. Критериальная оценка уровней готовности будущих специалистов к решению профессиональных задач, используя иноязычные речеповеденческие стратегии, осуществляется на основе дескрипторов CEFR, а также стандартов высшего профессионального образования. Перспективы дальнейших исследований данной проблематики обуславливаются необходимостью изучения процессов становления языковой культуры будущего специалиста, обоснования места и роли гуманитарных дисциплин в формировании его языковой личности, исследования современных тенденции развития рынка труда как основы для построения нового содержания профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография. Под ред. проф. Козырева В.А., проф. Родионовой Н.Ф. – СПб. Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.

2. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализации учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995 – №6. – С.56

3. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – Волгоград 2007. – 43 с.

TRAINING OF SPECIALIST ON THE BASIS OF INTEGRATION OF PROFESSIONAL AND FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY

© 2012

*E.A. Loktyushina, candidate of pedagogical sciences
Volgograd State Social-pedagogical University, Volgograd (Russia)*

Keywords: integrated professional and foreign language competency, psychological and pedagogical conditions, professional and language tasks, assessment of the levels of formation.

Annotation: The article is devoted to current issues of language education in higher school. The author analyzes the basic categories of teaching foreign language for professional purposes, the psychological and pedagogical conditions of formation integrated professional and foreign language competency, it formulates the system of tasks for solving which mastering the professional and linguistic experience is required.

УДК 371.015

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

© 2012

*Л.В. Маликов, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)*

Ключевые слова: жизненная перспектива, формирование жизненной перспективы, система условий формирования жизненной перспективы, коррекционно-развивающая работа, выпускники интернатных учреждений как субъекты построения жизненной перспективы.

Аннотация: В статье систематизируются научные подходы к определению психолого-педагогических условий формирования жизненной перспективы в раннем юношеском возрасте; описывается содержание и результаты коррекционно-развивающей работы по формированию жизненной перспективы у выпускников интернатных учреждений на основе выделенных теоретически условий данного процесса.

Жизненная перспектива как составляющая жизненно-го пути личности, как сложное системное образование не является неизменной постоянной. Каждому качественно новому этапу жизненного пути должно соответствовать специфическое содержание перспективы, в которой одни компоненты сохраняют преемственность, а другие – отра-

жают реальные изменения в окружающем мире и в самом человеке.

Рассматривая особенности формирования жизненной перспективы можно говорить о влиянии внешних и внутренних условий, способствующих или затрудняющих развитие данного феномена, приводящих к позитивной

или негативной жизненной перспективе.

В различных исследованиях (О. В. Ванина, Т. В. Попова и др.) негативная жизненная перспектива представляется как отсутствие образования, низкий социальный статус, алкоголизм, наркомания, жизненная обедненность и характеризуется такими личностными особенностями как менее выраженная реактивность внешних проявлений чувств, осторожность в принятии решений, большая обращенность интересов в мир внутренних переживаний, замкнутость, высокий уровень чувствительности и ранимости с выраженной потребностью в защите и привязанности к более сильной личности. Позитивная жизненная перспектива проявляется в получении образования, наличии семьи, реализации возможностей творческой самореализации, высокой жизненной плотности и характеризуется такими личностными особенностями как широкие контакты с людьми, раскрепощенность, самостоятельное принятие решений, выраженное стремление к самоутверждению, к тому, чтобы быть «ведущим», а не «ведомым» [1], [7].

Процесс формирования жизненной перспективы основывается на интеграции внутренних и внешних условий становления жизненной перспективы личности в ее целостных отношениях с окружающей действительностью. Под внешними условиями понимаются опосредованные отношения личности с миром: природой, человеком, культурой, обществом. Внутренние условия формирования жизненной перспективы – это отношения, выражающиеся в потребностях, чувствах (эмоционально-ценностный компонент жизненной перспективы), воле, рефлексии (поведенческий компонент жизненной перспективы), сознании (когнитивный компонент жизненной перспективы).

Исследователями (А. В. Запорожец, Л. Ю. Ковалева, И. Ю. Кулагина, А. Н. Леонтьев и др.) к системе внешних условий, как правило, относятся особенности построения различных видов деятельности (игра, учебная деятельность, общение); социальные и профессиональные потребности и возможности общества; семейные отношения [3], [4], [5], [6].

Так, в исследованиях Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина большое внимание придается общению как основному фактору «социального присвоения» детьми общественно-исторического опыта человечества [2], [3], [6], [10].

В исследовании Л. Ю. Ковалевой выделяется следующий комплекс внешних условий формирования жизненной перспективы старшеклассников в образовательном процессе:

- 1) организационные (позиция педагога и учащихся, этапы движения учащегося в образовательном процессе, формы и методы организации процесса планирования жизненной перспективы);

- 2) содержательные (виды деятельности учащихся – исследовательская, проектная, познавательная, принципы построения образовательного процесса, информационное обеспечение);

- 3) мотивационные (проведение тренингов для формирования мотивации совместной деятельности, организация ученических конференций, конкурсов по защите плана карьеры, презентаций проектной работы с целью формирования интереса учащихся к учебной и профессиональной деятельности) [4].

Организационные, содержательные и мотивационные условия определяются, в первую очередь, образом желаемого результата – более высоким уровнем готовности личности к построению положительной жизненной перспективы.

Внутренние условия построения жизненной перспективы связаны с такими категориями как жизненные цели индивида, его «самомодель» (представлениями о собственных способностях, потребностях и недостатках, желаемом образе и стиле жизни); система ценностных, смысложизненных ориентаций; возрастные особенности (сформированность ведущей деятельности, особенности самосознания, восприятия времени) [8], [9].

Как подчеркивает Л. А. Ретуш [8], условием формирования таких составляющих жизненной перспективы как жизненные цели и планы, является обогащение опыта познавательной деятельности. Развитие способности к формированию представлений о будущем осуществляется в единстве с расширением круга знаний, опыта чувств, с развитием словарного фонда, пониманием связей и отношений между явлениями окружающего мира. Существенное влияние оказывают качественные особенности познавательных психических процессов: развитие чувствительности, свойств восприятия, развитие обобщенности и систематизированности представлений, качеств мышления и речи.

Таким образом, анализ теоретических подходов к определению психолого-педагогических условий формирования жизненной перспективы личности показывает, что данный процесс как процесс становления основных структурных элементов жизненной перспективы основывается на интеграции внутренних и внешних условий.

К системе внешних условий исследователями, как правило, относятся особенности построения различных видов деятельности (игра, учебная деятельность, общение); социальные и профессиональные потребности и возможности общества; опосредованные отношения личности с миром: природой, человеком, культурой, обществом, семейные отношения [3], [4], [5], [6].

Внутренние условия формирования жизненной перспективы соотносятся с ее структурными компонентами и связаны с такими категориями как жизненные цели индивида, представления о собственных способностях, потребностях и недостатках, желаемом образе и стиле жизни (когнитивный компонент жизненной перспективы); система ценностных, смысложизненных ориентаций (эмоционально-ценностный компонент жизненной перспективы); воля, рефлексия (регулятивно-деятельностный компонент).

Анализ теоретико-методологических основ и результаты пилотажного исследования жизненной перспективы старшеклассников, воспитывающихся вне семьи, позволяют дополнить научное представление о выпускниках интернатных учреждений как субъектах построения жизненной перспективы. Так, для этих юношей и девушек характерно отсутствие долговременных целей и планов, ограниченность временной перспективы самым ближайшим будущим, преобладание мотивов поступков и деятельности, связанные с сегодняшним днем, игнорирование течения времени; искаженные представления о себе и собственных возможностях, зависимость в самооценке от мнения окружающих, негативные ожидания от будущего, низкий уровень саморегуляции поведения, иждивенческая жизненная позиция и низкий уровень самостоятельности, эмоциональная отчужденность, недоверие.

В ходе нашего исследования была реализована система психолого-педагогических условий формирования жизненной перспективы у выпускников детского дома, включающая:

- формирование у выпускников интернатного учреждения эмоционально-ценностного отношения к себе как субъекту собственной жизни посредством осознания собственных эмоциональных переживаний и системы ценностных ориентаций по отношению к событиям будущего, принятие «Образ-Я» как субъекта деятельности;

- формирование адекватного представления выпускников интернатного учреждения о жизненных и профессиональных перспективах посредством развития адекватной оценки своих возможностей, развитие готовности осознанно выстраивать свои цели, выделяя и логически связывая основные (ключевые) события собственной жизни;

- создание и реализация программы формирования жизненной перспективы у выпускников интернатного учреждения;

- разработка и проведение проблемных семинаров для педагогов и воспитателей интерната по взаимодействию с воспитанниками раннего юношеского возраста;

- включение выпускников интерната в ходе тренинговой работы в решение проблемных ситуаций, аналитическую деятельность для овладения опытом принятия решений, планирования и прогнозирования событий жизни.

Данные психолого-педагогические условия легли в основу коррекционно-развивающей работы с выпускниками детского дома, которая осуществлялась в несколько этапов.

Диагностический этап – нацелен на активизацию процессов самопознания и познания выпускниками мира вокруг себя.

Проектировочный – связан с решением задачи разработки основных направлений дальнейшего развития личности выпускников интернатных учреждений. Реализация теоретико-практических занятий, активизирующих мышления юношей о проблеме самоопределения, способствующие осознанию ими важности конструктивного взаимодействия с социумом и самим собой, а также проблемных семинаров и круглых столов для педагогов с целью повышения эффективности взаимодействия в системе «педагог – воспитанник».

Содержательно-процессуальный этап. Реализация в образовательном процессе психолого-педагогических программ, ориентированных на развитие компонентов жизненной перспективы учащихся интерната. Формами работы являлись тренинговые занятия с использованием игровых упражнений, сюжетно-ролевых игр, коллективных обсуждений.

Консультативный этап подразумевает стимулирование дальнейшего саморазвития личности в юношеском возрасте; формирование ценностно-смыслового отношения выпускников к себе и окружающему миру.

Полученные нами результаты свидетельствуют о положительной динамике жизненной перспективы юношей и девушек экспериментальной группы, что проявилось в повышении удовлетворенности насыщенностью жизни и событиями настоящего, появлении более четких целей и планов, осмысленности собственной жизни. В целом старшеклассники стали проявлять осознанную мотива-

цию анализа событий их жизни, ответственное отношение к деятельности и планированию временной перспективы будущего, демонстрировать потенциально продуктивные и положительные побуждения личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ванина О. В. Формирование жизненной перспективы старшего школьника в социально-культурной деятельности образовательного учреждения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О. В. Ванина. – М., 2006. – 185 с.
2. Выготский Л. С. Педология подростка: проблемы возраста [Текст] / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. – М., 2003. – Т. 4. – С. 244-269.
3. Запорожец А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка [Текст] / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59-73.
4. Ковалева Л. Ю. Педагогические условия личностного и профессионального самоопределения старшеклассников в процессе планирования карьеры [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Ковалева. – Томск: ТГУ, 2000. – 174 с.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Текст] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
7. Попова Т. В. Ассоциативный эксперимент в психологии [Текст] учеб. пособие / Т. В. Попова. – М.: Флинта, 2006. – 211 с.
8. Ретуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л. А. Ретуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
9. Чудновский В. Э. Проблема становления смысловых ориентаций личности [Текст] / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 5-11.
10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

PSYCHOLOGISTIC PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LIFE PROSPECT FORMATION OF THE BOARDING SCHOOL GRADUATES

2012

L. V. Malikov, candidate of psychological sciences, assistant professor department of general hair psychology
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)

Keywords: life prospect, life prospect formation, the system of conditions of life prospect formation, special developing work, boarding school graduates as the subjects of life prospect structure.

Annotation: Scientific approaches to define psychologicistic pedagogical conditions of life prospect formation in an early juvenile period are stated in the article; the article describes the matter and the results of special developing work on life prospect formation of the boarding school graduates on the basis of chosen in theory conditions of the given process.

УДК 378.126:37.013

ПРОФИЛАКТИКА ТРУДОВОЙ НЕЗАНЯТОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: К ОБОСНОВАНИЮ ПОНЯТИЯ

© 2012

С.В. Малин, кандидат педагогических наук, заместитель министра

Министерство физической культуры, спорта, туризма и работы с молодежью Московской области, Московская область (Россия)

Ключевые слова: профилактика трудовой незанятости; трудовое образование; незанятая молодежь; учащаяся молодежь.

Аннотация: в статье выявляется сущность профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи: выявляются общие, особенные и единичные признаки исследуемого понятия, обуславливающие необходимость и целесообразность профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, особенности общественно-политических и социальных факторов профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, основные направления профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, особенности профессионального становления личности в качестве субъекта труда, связанные с принятием различных социальных ролей, опосредующие механизмы деятельной реализации системы профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи.

Профилактика трудовой незанятости учащейся молодежи рассматривается в качестве самостоятельного направления деятельности государства в области молодежной политики, что предусматривает формирование необ-

ходимых социальных условий инновационного развития трудового образования молодежи, реализуемое на основе активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Исследования проблемы профилактики трудовой незанятости в России носят, в основном, постановочный характер, и освещаются с точки зрения социальных последствий молодежной безработицы, а не в педагогическом, воздействующем аспекте с точки зрения профилактики молодежной незанятости. Так, социально-философские аспекты социального управления разработаны в трудах Т.В. Керимовой, В.Г. Афанасьева, Г.А. Антонюк и др. Проблемы регулирования рынка труда исследовались А.Н. Ананьевым, С.В. Петровым и др. Технологический аспект регулирования социальных процессов активно разрабатывался Н.С. Данакиным. Появляются публикации, посвященные общим проблемам занятости молодежи, региональным проблемам занятости молодежи, проблемам профориентации и профессионального самоопределения молодежи, различным сторонам механизма регуляции занятости молодежи.

Выявление сущности профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, предполагающей содействие их трудоустройству, самореализации и готовности к предупреждению возможных рисков, требует научного поиска в направлении ряда вопросов, ответы на которые дадут целостное, научно обоснованное представление о профилактике трудовой незанятости учащейся молодежи как базовом понятии одной из отраслей государственной молодежной политики и трудового образования.

Научное понятие является единством общего, особенного (отдельного) и единичного, т. е. конкретно-всеобщим. Данный подход позволяет провести анализ исследуемой в работе профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи в системе общесоциальных категорий общего, особенного и единичного (Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и другие) и построить логически субординированный ряд понятий: профилактическая (превентивная) деятельность (общее) – профилактика трудовой незанятости личности (особенное) – профилактика трудовой незанятости учащейся молодежи (единичное).

Данное исследование имело целью выявить сущность профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, а также обосновать ее необходимость и целесообразность для развития потенциала учащейся молодежи в России.

Согласно педагогическому словарю (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и другие), профилактика – это комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность, с целью предупреждения отклонений в ее поведении. Под профилактикой подразумевается научно-обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических и социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей. Исследуя сущность профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи с точки зрения профилактической деятельности, следует отметить, что большинство ученых рассматривают профилактику как разновидность социально-педагогической деятельности (А.Е. Рацимор). Достаточно хорошо разработаны технологии профилактики отклоняющегося поведения молодежи (А.А. Арламов): разработана технология профилактики социально-негативного поведения учащейся молодежи в процессе физической деятельности; исследованы трудности социально-педагогического предупреждения девиаций.

Основой профилактических мер является деятельность, направленная: на создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для нормального осуществления процесса социализации личности; осуществление психолого-педагогической и социальной помощи; обеспечение, в случае необходимости, мер социально-правовой защиты.

Профилактика связана с выделением двух вариантов (общая и специальная) и двух видов (первичная, вторичная) профилактической деятельности (В.И. Загвязинский,

А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и другие). Профилактика трудовой незанятости подразделяется на (А.А. Арламов) профилактику первичной и вторичной незанятости или первичной и вторичной профилактической деятельности (Е.Н. Приступа). Субъект, на которого направлена педагогическая профилактика трудовой незанятости, принципиально открыт к подобного рода педагогической деятельности, и совершенно необязательно, что профилактика приведет к положительному результату. Методологическая проблема педагогической профилактики трудовой незанятости должна рассматриваться с учетом деятельностного подхода, включающего ценностно-смысловой и культурно-исторический аспекты.

Общая профилактика – вариант профилактической деятельности, предполагающий осуществление ряда предупредительных мероприятий, направленных на предотвращение возникновения тех или иных проблем в обозримом будущем, либо на предупреждение той или иной проблемы, непосредственно перед ее возникновением.

Специальная профилактика – вариант профилактической деятельности, предполагающей осуществление системы мер, направленных на решение определенной задачи – в нашем случае, задачи профилактики трудовой незанятости.

Первичная профилактика – комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения. Следует отметить, что именно первичная профилактика – ее своевременность, полнота и постоянность – является важнейшим видом превентивных мероприятий в области предотвращения отклонений в поведении молодежи. Первичная (общая) профилактика трудовой незанятости учащейся молодежи представляет собой совокупность социально-педагогических мероприятий образовательного учреждения, направленных на предупреждение, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих негативные социальные отклонения в поведении, социальном развитии, социально-психологической адаптации, воспитании и социализации учащейся молодежи с социально-приемлемым уровнем.

Вторичная профилактика – комплекс социально-психологических, юридических и прочих мер, направленных на работу с молодежью, имеющей девиантное и асоциальное поведение. Основными задачами профилактики данного вида являются: недопущение совершения более тяжелого проступка; оказание своевременной социально-психологической поддержки. Вторичная (специальная) социально-педагогическая профилактика трудовой незанятости учащейся молодежи – совокупность социально-педагогических мероприятий, в которых задействованы специалисты полидисциплинарной команды, направленных на предупреждение, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих негативные социальные отклонения в поведении, социальном развитии, социально-психологической адаптации, воспитании, социализации воспитанников с социально-нейтральным и социально-неприемлемым уровнями социального здоровья учащейся молодежи. Специальная социально-педагогическая профилактика решает задачу активного воздействия на процесс социализации личности, социального развития, адаптации, использования программ социального воспитания.

Понятие профилактики в рамках трудового образования связывается с возможностью осуществлять прогнозное моделирование показателей психофизического и эмоционального состояния подростков, качеств и свойств их личности и проектировать содержание методик трудовой, образовательной, воспитательной и пр. деятельности с учетом их индивидуальных особенностей (С.В. Галицын). А.А. Арламов, при исследовании мер социально-педагогического предупреждения девиантного поведения, справедливо отмечает, что трудности возникают ввиду высокой энтропийности профилактико-педагогических действий и

непредсказуемости их последствий (А.А. Арламов).

Педагогическую систему профилактики социально-негативного поведения С.В. Галицын связывает с разработкой диагностической системы, которая позволяет определить психофизическое состояние, отношение к различным видам деятельности, распределить учащихся на специфические типологические группы по приоритетному виду деятельности, разработать для них модельные характеристики, что является основной для подбора наиболее оптимального содержания дифференцированных методик (С.В. Галицын). Исследователь считает, что профилактика и коррекция негативных форм поведения учащейся молодежи станет эффективней, если для каждой типологической группы будут разработаны модельные характеристики, как условный образ желаемого результата (С.В. Галицын). Модель позволяет не только увидеть желаемый образ «успешного» молодого человека, но и управлять процессом достижения поставленной цели. Исходным пониманием педагогической системы профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи является развитие рациональности человеческой деятельности (А.А. Арламов).

Профилактика трудовой незанятости учащейся молодежи основывается на принципе опережающего воздействия. Ранняя профилактика - это совокупность мер, направленных на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих негативное поведение, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов.

Педагогическая практика показывает, что преодолеть, а тем более предупредить негативные отклонения в развитии и поведении учащейся молодежи возможно при эффективной организации системы диагностики признаков социально-негативного поведения. В настоящее время существует проблема выбора оптимальных тестов, позволяющих объективно оценить поведение подростков. Результатом решения данной проблемы является эффективная система мониторинга психофизического состояния и, в целом, поведения индивида. Проводя мониторинг, можно выявить: определенные закономерности формирования и проявления негативных форм поведения в различные возрастные периоды; эффективные средства и методы профилактической работы; установить приоритетность видов деятельности для подростков и пр. Определив «кризисный» возраст, всю профилактическую деятельность следует начинать с «предкризисного» периода (С.В. Галицын).

Педагоги-практики и исследователи сталкиваются с необходимостью поиска педагогических форм, порождающих не только должное, но и значения самого должного, иначе профилактика теряет смысл (А.А. Арламов). Возникает проблема меры норматизации как соотношения алгоритмической и эвристической деятельности. Реализация охранной функции педагогики в становлении человека требует учета новых феноменов в социуме, поэтому перед педагогикой актуализируются, прежде всего, методологические вопросы расширения возможностей педагогической науки в решении сложных вопросов минимизации рисков развития и социализации человека. Профилактика трудовой незанятости в данном смысле предполагает опору на социальное взаимодействие. Его важнейшей особенностью признается способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа («генерализированный другой») (Э.Ф. Зеер), и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Содержание социального взаимодействия обусловлено социальными ситуациями и индивидуальными особенностями человека: пол, возраст, социальная принадлежность, интеллект и т.д. Но решающее значение в социальном взаимодействии принадлежит ролевому поведению, определяемому профессиональными обязанностями и правами специалиста, а также принятыми стандартами делового общения. Для согласования разнообразия человеческих норм ролевого поведения субъекту

профессиональной деятельности необходимо обладать способностью к социально-коммуникативной интеграции. Этот социально-психологический конструкт характеризует способность субъекта профессиональной деятельности согласовывать свои потребности, ценностные ориентации и социальные установки с групповыми, профессионально-ориентированными; обладать устойчивостью к деструктивным тенденциям совместной деятельности; отстаивать корпоративные интересы группы. Социально-коммуникативная интеграция выступает фактором профессионального сохранения индивидуального и группового субъекта профессиональной деятельности в аспекте профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи. К психологическим характеристикам этого конструкта относятся эмоциональная идентификация (чувство «мы», референтность, кристаллизация общегрупповых норм регуляции поведения, организованность, дисциплинированность, сработанность и др.) (Э.Ф. Зеер). При этом коммуникативная роль становится главным видом социальной роли. Следовательно, чтобы реализовать рассматриваемую систему профилактики, необходимо планировать тематику, связанную с содержанием, структурой и функционированием социально-трудовой компетентности, а в организации процесса – наличие педагогических условий, способствующих созданию информационного пространства, адекватного присвоению учащейся молодежи профессиональной роли субъекта труда. Параметрами порядка в данном случае будут являться социальные позиции, социальные роли и профессиональная квалификация.

В качестве исходного положения в отборе содержания профилактики трудовой незанятости следует обратиться к объективным и субъективным показателям понятий «объект и субъект труда» в качестве критерия соответствия дидактического материала структурно-содержательным показателям деятельности с целью профилактики трудовой незанятости. Труд должен быть представлен обучающемуся посредством обобщенных дидактических единиц, раскрывающих профессиональную среду; профессиональные функции; профессиональные задачи в профессиональной деятельности; профессиональную роль (знания об объекте и субъектах, ценностях и результативности деятельности).

Теоретическая посылка в результативном компоненте профилактики позволяет рассматривать в качестве обобщенного критерия степень проявления учащейся молодежью активности при овладении общим и конкретизированным, базовым общекультурным и кросс-культурным содержанием деятельности по смежным областям знания, усвоения эталонных предписаний, тактик и стратегий в типичных профессиональных ситуациях, присвоения социальных ролей в актах творческой самореализации, как отражения сформированности субъективных регуляторов профессиональной деятельности («образ профессии», «образ – Я специалист»).

Концепция субъектного подхода в аспекте профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи направлена на познание психологической сути труда человека как индивидуума, осуществляющего конкретную социально значимую и технико-экономически нормативную деятельность. Труд человека характеризуется в качестве «функциональной системы», а человек (субъект труда) как инициатор активности, таким образом сфера психологического анализа профессиональной деятельности расширяется от операторно-деятельностной до личностно-деятельностной (Е.М. Иванова).

Становление субъекта труда происходит в профессиональной среде в совокупности предметных и социальных условий труда (А.К. Маркова). Поскольку человеку внутренне присуще изначально быть субъектом, он развивается в этом качестве до сознательного деятеля, способного целенаправленно преобразовывать внутренний и внешний мир по своим собственным законам (А.В. Брушлинский). Человек выступает в своей сущности как «субъект психической активности, непосредственно оказывающий регулятивное воздействие на свою психику и опосредованно

воздействующий на окружающий мир» (М.В. Ермолаева).

Для того, чтобы жить и успешно функционировать в современном мире, человеку необходимо приобретать характеристики субъекта труда, которого отличает целостность, системность, автономность, адаптация, активное взаимодействие и предельная индивидуализация. Такого субъекта характеризует качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления своей деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности. Целостность, единство, интегративность субъекта труда являются основой системности его психических качеств.

Мир «второй природы», культуры, составляет предметное содержание субъектности человека (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Чтобы стать субъектом труда человек должен постоянно превращать саму свою природу в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к миру, превращать предпосылки и условия своей жизни во «вторую природу», решая задачу разработки такой стратегии организации своей жизни, реализация которой позволила бы ему оптимально во всех отношениях объективировать себя в определенной социальной роли.

Актуализация субъектного подхода в данном контексте служит предпосылкой для реализации стратегий расширения деятельностного подхода в научном исследовании трудового образования, что позволит преодолеть ситуацию, когда «нормативные способности и способности творчества трагически противостоят друг другу» (В.Д. Шадриков), особенно в решении задач профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи. Возникает острая потребность в развитии творческих способностей педагога, регулируемых ценностным отношением к человеку, что задает иной вектор научного поиска в сфере педагогического образования и наполняет рациональность новым педагогическим смыслом.

Философская трактовка деятельностного подхода, включающая ценностно-смысловую и культурно-исторические аспекты в их целостности, открывает методологические перспективы минимизации рисков в профилактике трудовой незанятости учащейся молодежи в трудовом образовании. Представленная трактовка деятельностного подхода позволяет сформулировать альтернативу: отношение к человеку (в том числе и к самому себе) как к средству и отношению к человеку (и к себе) как к цели, которая является аналогом бинарных оппозиций «ценность – не ценность», «социальность – асоциальность». В ней заложены ценностные ориентиры для педагога-исследователя, анализирующего возможности профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи и моделирующего вербальные конструкции, способствующие снижению рисков педагогического воздействия в рамках педагогической профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи.

При исследовании социальных ролей субъекта труда в аспекте профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи и говоря об основных целях данного вида профилактики, необходимо обратиться к понятию социально-трудовой компетентности. Одной из характерных черт концепции компетентности человека является именно повышение роли субъекта в социальных преобразованиях и усовершенствование его способности понять динамику процессов развития и воздействия на их ход (Д.В. Чернилевский). Социально-трудовая компетентность выступает в качестве интегрированного показателя, включающего умение ориентироваться на рынке труда, норму и этику трудовых взаимоотношений, адекватную оценку собственных профессиональных возможностей, готовность к осуществлению самостоятельного, осознанного выбора индивидуальной профессиональной траектории; способности и умения, обеспечивающие человеку эффек-

тивно действовать в процессе трудовой деятельности, владея нормами, способами и средствами социального взаимодействия.

Задачей профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи в данном случае является научить молодого человека адекватно оценивать собственные возможности, соотносить свои желания и возможности.

В настоящее время среди практиков и ученых все более утверждается мысль о необходимости эффективного регулирования взаимодействия рынков труда и образовательных услуг как средства профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи. При этом становится очевидным, что такое регулирование не должно замыкаться на использовании только экономических методов. Опыт показывает, что проблемы, характеризующие взаимодействие рынков, во многих случаях являются следствием социальных и социокультурных процессов. Они связаны со спецификой диспозиций участников взаимодействия, представляющих как рынок труда, так и рынок образовательных услуг. Несбалансированность связей между рынками отражает несоответствие поведенческих стратегий участников, а, следовательно, разрешение возникающих проблем требует применения современных социальных технологий, позволяющих корректировать стратегии путем воздействия на ценностно-нормативные установки социальных субъектов.

Таким образом, наличие противоречия между необходимостью организации системы профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи и отсутствием педагогического, воздействующего, изменяющего личность в аспекте обозначения миссии профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи. На данный момент нет однозначного понимания, как соединить помощь в трудоустройстве учащейся молодежи с развитием профессионально значимых личностных ресурсов как основы для формирования саморазвивающейся личности, способной к самореализации в различных сферах жизнедеятельности, а также отсутствует понимание, какими технологиями, методами и педагогическими средствами можно достичь этой цели.

Такое положение, на наш взгляд, обусловлено отсутствием в науке четких подходов к проектированию и эффективному функционированию системы профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, которая бы предусматривала их направленность на развитие профессионально значимых личностных ресурсов выпускников.

Выводы. С позиций обобщения результатов анализа методологической, научно-методической, психолого-педагогической литературы и практики организации профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи становятся очевидными противоречия:

- на социально-педагогическом уровне – между запросами общества и государства к обеспечению современного производства высококлассными специалистами и сложившейся практикой профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, слабо ориентированной на развитие их профессионально значимых личностных ресурсов и принятие различных социальных ролей субъекта труда;

- на научно-теоретическом уровне – между актуализацией проблематики развития профессионально значимых личностных ресурсов студентов и отсутствием разработанных методологических и теоретических основ педагогического содействия их развитию с целью профилактики трудовой незанятости;

- на научно-методическом уровне – между социальной значимостью трудоустройства учащейся молодежи и недостаточного учета педагогического, воздействующего аспекта в сущности профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, позволяющей развивать профессионально значимые личностные ресурсы и способствующие управлению их профессиональными предпочтениями в рамках принятых социальных ролей.

Обозначенные противоречия детерминируют необходимость обоснования и разработки концепции профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, способ-

ствующей решению жизненно важной проблемы выбора профессии на основе методологии и технологий профилактики трудовой незанятости.

Таким образом, разработка педагогической системы профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи позволит создать благоприятные условия для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития потенциала учащейся молодежи и его использования в интересах инновационного развития страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев А.Н. Новые процессы занятости в условиях перехода к рыночной экономике. // Экономические науки. 1995. №5. С. 20-25.
2. Антонюк Г.А. Социальное проектирование и управление общественным развитием: теоретико-методологический аспект / Науч. ред. Р.В. Гребенников. М.: Наука и техника, 1986. 205 с.
3. Арламов А.А. Деятельностный подход в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций. Автореф. дис. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. Краснодар: Изд-во Кубанского гос. ун-та, 2012. 40 с.
4. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. М.: Политиздат, 1977. 382 с.
5. Брушлинский А.В. Проблемы субъекта в психологической науке. // Субъект: мышление, учение, воображение. М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 22-34.
6. Галицын С.В. Педагогическая система физкультурной деятельности как средство профилактики социально-негативного поведения подростков: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. - СПб: Изд-во ФГБОУ ВПО «Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф.Лесгафта, 2011. 48 с.
7. Данакин Н.С. Теоретические и методические основы проектирования технологий социального управления. - Белгород.-Центр социальных технологий, 1996. 271 с.

8. Ермолаева М.В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы): учеб. пособие. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 200 с.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.: Академия, 2009. 384 с.
10. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2006. 382 с.
11. Керимова Т.В. Социальный прогресс и управление. М.: Знание, 1980. 324 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитарн. фонд «Знание», 1996. 308 с.
13. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / [Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.]; под ред. В.А. Сластенина. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 368 с.
14. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
15. Петров С.В. Проблемы занятости в современной России // Социологич. исследования. 1995. №5. С. 68-74.
16. Приступа Е.Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника: автореф. дис.... докт. пед. наук. М.: Изд-во РГСУ, 2008. 43 с.
17. Психология: Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 452 с.
18. Рацимор А.Е. Муниципальная система профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (педагогический аспект): автореф. дис.... докт. пед. наук. М.: Изд-во МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. 47 с.
19. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека М.: Школьная пресса, 2000. С. 119-156.
20. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
21. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 318 с.

TO THE ISSUE OF UNEMPLOYMENT PREVENTIONISM AMONG YOUNG PEOPLE AT COLLEGES AND UNIVERSITIES

© 2012

S.V. Malin, candidate of pedagogical sciences, vice minister

Ministry for physical culture, sports, tourism and youth coordination of the Moscow Region (Russia)

Keywords: unemployment preventionism; employment education; unemployed young people; education of unemployed young people.

Annotation: The article deals with the essence of unemployment preventionism among young people at colleges and universities. The most significant postulates, which underpin the necessity and expedience of unemployment preventionism, the peculiarities of political and social factors of unemployment preventionism, basic ways of such preventative measures and the characteristics of professional development, that mark the mechanisms of active realization of the multifunctional system of unemployment preventionism among young people at colleges and universities.

УДК 32.01: 820/89.0: 944.034/035

ПРОСВЕЩЕНИЕ И ПОСТМОДЕРНИЗМ КАК ФИЛОСОФСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК И ПСИХОЛОГИИ

©2012

Н.К. Мамедов, доктор философии по философии, ведущий научный сотрудник

Институт философии, социологии и права Национальной Академии Наук Азербайджана, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: философия, Просвещение, Постмодернизм, содержание философских идей Просвещения, философские основания постмодернизма, социальные науки, психология.

Аннотация: В статье рассматриваются философские основания эпох Просвещения и Постмодернизма. В основе данного подхода лежит идея преемственности в развитии философских идей, в частности идей эпохи Просвещения, составивших реальную основу для дальнейшего общественного развития. В эпоху просветительства основной, причем главной целью было стремление сделать общество как можно более прогрессивным, современным, а в период постмодернизма – стремление к созданию условий для самореализации личности, для полного выражения его индивидуальности.

Одной из самых важных задач современной философии является поиск и предложение альтернативных путей общественного развития. Это развитие, наряду со многими другими факторами, исходит и из общих миро-

воззренческих установок личности, из процесса формирования зрелого просвещенческого сознания. Известно, что современный процесс глобализации исследуется также и в контексте межкультурного диалога. Подобные исследо-

вания обладают определенной специфичностью в отношении изучения истории просвещения и ментальности народов мира. Понятно, что при этом нельзя ограничиваться исследованием конкретных случаев просветительства и формирования мировоззренческих установок отдельных личностей или иных социальных субъектов. Философский подход требует глубоких обобщений и анализа, который в дальнейшем может составить методологическую основу для ряда гуманитарных наук, в том числе психологии.

В контексте философских проблем есть вопрос, который имеет особое значение – это сравнительное исследование развития культур Востока и Запада в рамках всемирной цивилизации, их просветительских тенденций. Философия Просвещения, сформировавшаяся в XVII-XVIII веках, привлекла внимание общественности прежде всего как передовое мировоззрение. В этом смысле этот период вошёл в историю как век Просвещения, а идея «развитие общества является развитием разума» составила его идеологическую основу [6, 136]. Именно идеи Просвещения дали толчок для дальнейшего развития, а во многом и становления психологической и социологической наук в XIX веке.

Просвещение понимается как мировоззренческая модель, играющая ключевую роль в разработке и обосновании роли сознания, рационального познания и науки в познании человеком и обществом философии жизни. Впервые термин «просвещение» применили Вольтер и Гердер в 1784 году. «Просвещение» как понятие применяется в широком и узком смыслах. В широком смысле – это система политических, философских и этических взглядов о необходимости распространения и применения самых передовых, прогрессивных идей, светских наук и образования в обществе. Просвещение, как необходимая ступень в истории развития человечества, стало выражением целеустремленных действий по использованию человеческого разума в целях достижения социального прогресса [18].

В узком же смысле Просвещение является особым идейно-философским направлением и определенной формой философской мысли, которая воздействует на политическую идеологию, философию, культуру и традиционную мораль средневековья в условиях падения феодализма и формировании капитализма. В узком значении Просвещение означает еще и идеологию, которая критикует социально-политические и религиозные установки своей времени, но при этом не принимает необходимость изменения устаревших социальных норм с помощью революционных методов. Кант в определенной степени вырос на идеях Просвещения. «Просвещение, – пишет Кант, – это выход человечества из состояния своего несовершенноголетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости, и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. *Sapere aude!* – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» [15, с.27].

Гегель, называя Просвещение рационалистическим движением, сводил это к отрицанию существующего способа правления, государственного устройства, идеологии, права, религии, и т.п. [16].

Просвещение оказало большое влияние на политическую централизацию в некоторых странах; страны, имевшие феодальное разделение, превратились в единые централизованные, национальные государства; в целом оно сыграло значительную роль в расширении прав и свобод граждан. Просветительская идеология сформировалась в разных странах Европы, в странах Ближнего, Среднего и Дальнего Востока, в том числе и в Азербайджане, которые даже не пережили капитализм как общественную формацию, став своеобразной формой и главным направлением общественной мысли. Просветители тех стран,

где полностью сформировалось Просвещение, в том числе Восточной Европы и ряда восточных стран, считали противоречивым и даже вредным ограничение влияния местной аристократии, а также продолжающееся вмешательство религии в социально-политическую и идеологическую деятельность государства [18].

Философия просветительства, являясь теоретико-идеологическим направлением, непосредственно связана с поворотом на замену феодальных правил и законов, обычаев и традиций на новые ценности капиталистического устройства. Однако до сих пор предметом споров в научной среде является срок формирования периода Просвещения и его развития, в том числе в отдельных странах и государствах. Вместе с тем в целом философия просвещения, являясь идеологическим движением, охватывает, как известно, период с середины XVII по начало XX веков [там же].

Идеология просветительства сформировалась в период завершения феодального периода общественного развития, когда начал формироваться следующий, капиталистический период, проявивший себя в новых противоречиях и всплесках классовой борьбы.

Известно также, что в просветительском мировоззрении Западной Европы есть взаимосвязь с периодом Ренессанса, некоторые черты которого проявляются в Просвещении. Просветители восприняли общественные идеалы, гуманистические взгляды, свободолобие от выдающихся представителей эпохи Ренессанса.

Просветители пересмотрели нравственно-интеллектуальные ценности допросветительской поры, создав на критической в отношении прошлых феодальных и религиозных взглядов собственную, новую идеологию. Формирование этой идеологии в зрелый период развития буржуазного общества способствовало тому, что идеи, выдвинутые здесь, были более глубокие и совершенные, охватывавшие все структуры общества и государства. Передовые, прогрессивные идеи просветительского периода вышли за ограниченные рамки идеологии оппозиции, превратившись в общенародные и общечеловеческие ценности. Именно поэтому все больше увеличивалось число изданий, адресованных широкой читательской публике и посвященных идеям просвещения [2].

Освобождение науки от религиозного влияния, формирование и дальнейшее развитие таких научных дисциплин, как физика, математика, механика и астрономия оказало положительное воздействие на творчество таких всемирно известных ученых, как Р.Декарт, Г.Б.Лейбниц, Т.Гоббс, Б.Спиноза и И.Ньютон. Помимо этого, данный процесс создал условия для становления новой прогрессивной идеологии и просветительства в целом [там же].

В противоположность религиозным теориям, проповедовавшим идеалы монархической власти, имевшей религиозную основу и претендовавшей на божественное происхождение, просветители выдвинули идею о светской сущности государства и власти, разработали нравственные учения об этом, и в противоположность религии выдвинули идею деизма, где Бог считается первопричиной всего сущего, который вместе с тем, после создания мира, не вмешивается в дела земные.

Основное направление просветительства в изобразительном искусстве было связано с классицизмом (что проявилось ярче всего в творчестве архитектора Клод Никола Леду и художника Жак Луи Давида), а также с реализмом, широко распространившимся в живописи и графике (во Франции – Ж.Б.Грез, в Англии – В.Хогарт, в Германии – Д.Н.Ходовецкий) [17].

В музыке, как в особой сфере искусства, также стали распространяться идеи просветительства (в особенности во Франции, Германии и Австрии). Французские просветители Руссо, Дидро, немецкие – И.И.Винкельман и Лессинг – работали над созданием новой системы эстетических и музыкально-эстетических взглядов [1, 2]. Реформы, подготовленные ими в сфере музыкального драматическо-

го искусства, способствовали возвеличиванию оперного искусства в Европе, оказав значительное влияние на творчество таких корифеев музыкального искусства, как И.Гайдн, В.А.Моцарт, И.Бетховен, и не только в Европе, известно, что и на Востоке выросла целая плеяда мастеров музыкального искусства, в том числе корифей азербайджанской музыкальной оперы Узеир Гаджибейли.

Имеется многочисленная литература по исследованию идеологии Просвещения, однако проявление идей этого периода в регионах Востока и Запада, их воплощение все еще является объектом рассмотрения ученых; прежде всего речь идет о степени и формах влияния Просвещения как определенной идеологии и совокупности социально-политических и духовно-нравственных идей, на конкретные страны и регионы. Проблемы, которые здесь имеются, следует, как нам кажется, прежде всего восполнять на основе анализа степени и уровня влияния идей Просвещения на социальную мысль Запада и Востока, причем в сравнительном плане [см. об этом: 1, 2].

Данная цель, т.е. выявление непосредственного влияния идеологии просветительства на литературу, архитектуру, искусство, в том числе живопись, музыку как Запада, так и Востока, на формирование жанра музыкальной драмы, который является непосредственно продуктом эпохи Просвещения, является важной задачей, стоящей перед современной философской мыслью.

С точки зрения запросов XXI века при исследовании проблем эпохи Просвещения следует учитывать такую важную характерную особенность, как вышеуказанное влияние идеологии просветительства не только на западноевропейские страны, но и на восточные, потому что несомненно воздействие просветительских идей на уровень развития каждого народа, на характер его культуры.

Отметим также, что на просветительский образ мышления современных людей оказывает воздействие, наряду с классическими представлениями, также и модернистские и постмодернистские идеи. За последние десятилетия в результате экстраполяции модернистских и постмодернистских течений на современные духовные процессы значительно выросло внимание научной общественности к данному подходу, проводятся эксперименты, идут обсуждения данных течений на уровне применения их как художественного способа в национальной литературе и искусстве.

Отметим, что в бытность СССР в Азербайджане, к примеру, подвергались огню критики архитектурные памятники, которые воздвигались в городах Баку, Сумгаите, Гяндже, то же самое происходило в отношении творчества народного художника Саттара Бахлулзаде, в отношении отдельных образов архитектурного искусства, сценических образов и представлений (рок-групп, театра одного актера и проч.). Несмотря на все это, некоторые исследователи утверждают, что поиски постмодернизма в указанных образах творчества необоснованно, поскольку не проводилось необходимых исследований [3; 4].

Видимо, здесь сиюминутные интересы, предпочтения, идеологические перехлесты одержали и одерживают верх над здравым смыслом. Есть так называемые «исследователи», которые представляют себя творцами в рамках постмодернизма, однако создают всевозможные препятствия с целью «выявления» безразличной стороны постмодернистского творчества.

Тем, кто пристально следит за литературным процессом в творчестве азербайджанских писателей и поэтов, хорошо известно, что идеи постмодернизма проникли в нашу духовную культуру именно посредством художественно-литературного творчества (к примеру, это творчество С.Рустама, Расула Рзы, Эльчина, Анара и т.д.). Однако следует отметить и наличие исследований проблем постмодернизма в Азербайджане через философского призму. Это работы Н.Мехти, Р.Бадалова, Н.Эфендиевой и т.д. Эти исследователи считают постмодернизм серьезным духовно-культурным явлением, которому следует уделить се-

рьезное внимание, на таком же уровне, как и в западном философском и художественном мышлении [5].

Постмодернистское мышление через рациональный подход, т.е. обращение к объективным фактам способствует возникновению скептицизма в отношении к приобретенным знаниям; в итоге это способствовало формированию нового философского направления и изменению эпистемологических законов, связанных со всеми основными категориями философии [6].

В философии постмодернизма уже невозможно использование таких категорий, как «индивидуальность», «основательность», «реализм», «объективность», «подлежащее» или «Я», которые применяются для изучения и обоснования некоторых проблем философского самосознания. Это, т.е. философию постмодерна, иногда характеризуют как завершение метафизической философии, берущую начало еще с философии Платона [9; 10].

Исследователи отмечают несомненное влияние между такими философскими течениями, как философия постмодерна, феноменологический структурализм, материализм, критическая теория и марксистская философия; наряду с этим течение постмодернизма также является плодом взаимовлияния и одновременно противостояния в таких дисциплинах, как языкознание, антропология, психоанализ, социология [7, 10].

Философскую основу для постмодернизма в виде теоретического обрамления в рамках современных мыслительных форм создали прежде всего Ницше, Гуссерль, Хайдеггер, Ф. де Соссюр. Помимо этого, свою лепту в процесс формирования философии постмодернизма внесли такие исследователи, как М.Фуко, У.Эко, Ж.Деррида, Лиотар, Хоркхаймер, Адорно, Ю.Хабермас и другие французские и немецкие философы. Благодаря их усилиям, в 60-70-е годы прошлого столетия были развиты идеи предшественников и заложены основы этого сравнительно нового философского течения [7, 8, 9, 10, 11, 12].

В этом отношении особый интерес представляет творчество яркого представителя французского постмодернизма Умберто Эко. Это новейшая философская концепция второй половины XX столетия. Постмодернизм, в отличие от модернизма, считается уже качественно новой ступенью в истории философского, художественно-эстетического восприятия действительности. Интеграция постсоветских стран в европейское пространство способствовало свежести восприятия самых новых идей постмодернизма, формированию новейшего мировоззрения у последователей постмодернизма, а также при необходимости – к адаптации этого мировоззрения национального самосознания и мировосприятия [8].

Взгляды У.Эко можно отнести к академической форме постмодернистской философии. Роман-трактат У.Эко под названием «Название розы» позволяет охарактеризовать его как одного из основоположников постмодернизма [13]. Философ и просветитель, живший и вторивший после Второй мировой войны, стал личностью, способной оказать своими идеями влияние на современный ему мир, создавший идеологическую платформу для таких глобальных проблем, как межкультурный горизонтальный диалог, мультикультурализм, гуманизм

Как считает У.Эко, те, кто не хочет решать проблемы современного мира традиционными методами, часто обращаются к термину постмодернизма. Этот термин стал своего рода синонимом слова «хороший». Вместе с тем невосприятие этого термина многими исследователями связано с тем, что здесь сформировалось представление о постмодернизме как паразите или о вирусе, способствующем распаду эстетической сущности и пространственных рамок культуры [там же].

В США, Европе и Японии имеется множество исследователей, основательно поднабивших на философских знаниях по модернизму и постмодернизму. В последнее время исследования ведутся в таких сферах, как мировоззрение постмодернизма, феминизм постмодернизма,

эстетика постмодернизма, лингвистика постмодернизма, архитектура постмодернизма и т.д.

Как уже отмечалось выше, слово «постмодерн» выполняет во многих научных кругах функцию постнеклас- сической эпистемологической концепции. К примеру, то, что политика «мультикультурализма» нашла свое место в образе жизни Запада, исходит из того, что к решению проблем, возникающих на национально-этнической почве, подходят именно в постмодернистской форме. В других случаях те проблемы, которые возникают при переходе от одной формы развития к другой, в том числе углубляю- щаяся виртуализация мира, усиление «информационных бурь» и т.д. – невозможно осознать при помощи традици- онного бинарного видения мира, через понятия добра и зла, правды и лжи и т.д. Есть потребность в использовании и других подходов в видении мира [19].

В период модернизма во Франции, Британии, Испании, России и других развитых странах исследовались культу- ры колониальных стран, этим путем развивающиеся стра- ны могли пропагандировать свой культурный потенциал, вести борьбу с «колониальным» мышлением. На сегод- няшний день ученые и многие представители искусства в Британии, Франции, США и других развитых странах являются выходцами постколониальных стран Азии и Африки, т.е. третьего мира. С этой точки зрения развитие и прогресс национальной культуры постсоветских стран также основано на благоприятных условиях, созданных идеологией постмодерна. [там же].

Как пишет представитель немецкого постмодернизма Вольфганг Вельш в своем произведении «Наш постмодер- нистский модерн» (1987), «постмодернизм направлен про- тив всего, что связано с плюрализмом. Он распрощался со скрытыми формами монизма, унификации, тоталитариз- ма, утопии и деспотизма, взамен перешел к соперничеству разнообразия и парадигм» [14]. Одним из призывов пост- модернизма является переход от «культурного монизма» к «культурному многообразию» (мультикультурализму). В культуре постмодернизм основывается на идее необхо- димости культурного многообразия как основы челове- ческого развития. Здесь приветствуется идея плюрализма в отличие от универсализма и монотонности, характерного для модернизма [19].

Считается целесообразным воспользоваться преимущ- ествами постмодернистского подхода как на научном, так и бытовом уровнях. Известно, что модернизм по- строен в основном на двух принципах – это новизна и от- рицание прошлого. В постмодернизме же основной прин- цип связан с переоценкой ценностей. С этой точки зрения наличие в менталитете народа традиционных ценностей, преданность им, видимо, станет препятствием для усво- ения основных положений модернизма. Постмодернизм способен предложить конкретные модели в решении мно- гих проблем, связанных с самосознанием людей, причем без того, чтобы непосредственно избавиться от якобы устаревших ценностей, обычаев и традиций.

Из вышеизложенного можно сделать выводы о том, что между Просвещением и Постмодерном основным разли- чием является призыв Просвещения к осовремениванию общества, причем в абсолютном смысле. Указанная тен- денция носила для просветительства массовый характер, в Постмодернизме же, напротив, пропагандируется индиви- дуальное, самобытное развитие личности, самореализация ее в свободной форме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Руссо Ж. Ж. «Обсуждение о науках и искусствах» Трактаты. М.: «Наука», 1969, 244 с.
2. Кузнецов В. Н., Мееровский Б. В., Грузанов А. Р. Западноевропейская философия XVIII века». М.: «Знание», 1986, 287 с.
3. Худюоглу // <http://khuduoglu.wordpress.com>
4. Кулу Arcec // <http://www.milli.az/news/culture/33127.html>
5. Мехди Н. Введение в постмодернизм Азербайджана // <http://kultaz.com/2008>
6. Философский энциклопедический словарь. Баку: Объединение издательств Азербайджанская энциклопе- дия. 1997, 520 с.
7. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. // Пер. с фр., сост., комм. и послесл. С. Табачниковой. М.: Касталь, 1996. 448 с.
8. Умберто Эко. Маятник Фуко / Пер. с итал. Е. Костюкович. — СПб.: Симпозиум, 2007. — 736 с.
9. Деррида Ж. Глобализация. Мир. Космополитизм. Пер. с фр. Д. Ольшанского // «Космополис». — 2004. — № 2 (8). — С. 125—140
10. Лиотар Ж-Ф. Гибкое приложение к вопросу о пост- модернизме // Ступени. 1994, № 2
11. М. Хоркхаймер, Т. Адорно. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты. // Пер.с нем. М. Кузнецова. М. - СПб: Медиум -Ювента, 1997
12. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне // Пер. с нем. М. М. Беляева и др. — М.: Весь мир, 2003
13. Умберто Эко. Имя розы // Пер. с итал. Е. Костюкович. — СПб.: Симпозиум, 2007. — 632 с
14. Wolfgang Iser. Unsere postmoderne Moderne. 7. Auflage, Akademie Verlag GmbH, Berlin 2002
15. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // Кант И. Соч.: В 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6
16. Гегель Г. Феноменология духа // <http://gendocs.ru/v40479/>
17. Французский классицизм последней четверти XVIII — первой трети XIX века // <http://bibliotekar.ru/istoria-iskusstva/36.htm>
18. Великая французская революция и ее влияние на Европу // yourlib.net/content/view/4620/57/
19. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до кон- ца столетия: эволюция научного мифа // <http://lib.ru/CULTURE/ILIN/postmodern.txt>

EDUCATION AND POSTMODERNISM AS PHILOSOPHICAL BASIS OF SOCIAL SCIENCES AND PSYCHOLOGY

© 2012

N.K. Mammadov, PhD in philosophy, a leading researcher

Institute of Philosophy, Sociology and Law of the National Academy of Sciences of Azerbaijan, Baku (Azerbaijan)

Keywords: Philosophy, Education, Postmodernism, the content of the philosophical ideas of the Enlightenment, the philosophical basis of postmodernism, social sciences, psychology.

Annotation: The article deals with the philosophical foundation of the Enlightenment and postmodernism. Underlying this approach is the idea of continuity in the development of philosophical ideas, particularly ideas of the Enlightenment, formed the real basis for further social development. In an era of enlightenment the main, with the main goal was to make the community as much as possible a progressive, modern, and the period of post-modernism - the desire to create conditions for self-realization, for the full expression of his personality.

Ключевые слова: Болонский процесс, летняя школа по набору кредитов в вузе, самостоятельная работа студентов, Бакинский Государственный университет.

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов в период обучения их в летней школе по набору кредитов по Болонской системе обучения. Определены особенности данной формы обучения, выявлены недостатки и возможности их исправления. Даны рекомендации по совершенствованию самостоятельной работы студентов в рамках данной формы обучения.

Обучение в летней школе имеет несколько направлений. Прежде всего это повышение образования, расширение интеллектуального уровня, встреча с интересными людьми. Именно в таком направлении работают многие школы в странах Европы, в странах постсоветского пространства [1, 2 и др.]. Помимо этого, летние школы образуют для организации профессионального ориентирования старшеклассников, для того, чтобы помочь им в выборе будущей профессии.

Однако есть и летние школы, имеющие сугубо другое прагматическое направление – это желание студентов, по той или иной причине не набравших кредитов на протяжении учебного года, повторно (или в первый раз) прослушать тот или иной учебный курс и получить (при успешном обучении) тем самым право на сдачу экзамена и получения кредитов. Данная практика применяется во всех странах, перешедших на систему обучения в рамках Болонского процесса. В Бакинском государственном университете подобная практика применяется вот уже на протяжении последних трех лет, причем довольно успешно. Студентам разрешается (на платной основе) прослушать курсы тех или иных дисциплин, выполнить все необходимые требования, в том числе выполнить ряд заданий по индивидуальной работе, за которую тоже начисляются баллы.

Данная статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов в летнее время, в период обучения по специально составленному расписанию.

Отметим, что в рамках Болонского процесса в вузах мира проводятся различные мероприятия именно в летнее время, когда нет рамок учебного процесса, в определенной мере сковывающей творческую инициативу вузовской администрации по совершенствованию этого учебного процесса.

Поэтому, поскольку «открытое образовательное пространство предполагает рост мобильности студентов университетов разных стран, что, как ожидается, будет способствовать достижению гражданами успехов в выбранной профессии, улучшению системы трудоустройства выпускников университетов, повышению статуса этих стран в сфере образования», то одним из путей академической мобильности студентов в рамках Болонского процесса является обучение в летнем семестре. Некоторые вузы предлагают при этом освоить в течение месяца освоить до 9 кредитов [3].

Известно, что государственные образовательные стандарты нового поколения ставят новые требования к оценке знаний. «При таком подходе к обучению требования к результатам освоения основных образовательных программ формулируются в виде перечня (набора) компетенций, которыми должен обладать «на выходе» обучаемый. Все компетенции разделены на общекультурные и общепрофессиональные, причем число первых и вторых практически одинаково» [4].

Компетенции разработаны достаточно обширно, ведутся широкие научные разработки в данной сфере; к примеру, считается, что «новая личностно-ориентированная парадигма образования, предполагающая формирование у будущего специалиста профессионально-значимых компетенций и личностных качеств, позволяющих будущему

специалисту успешно реализовать себя в профессиональной деятельности [5, с.115]. Вместе с тем содержание данного понятия еще является предметом разногласий в научной среде [6, с.217-218].

Отметим, что данная форма работы еще не получила широкого распространения в странах, присоединившихся к Болонскому процессу, поэтому приобретенный здесь опыт имеет определенное значение для их деятельности. Основным условием проведения занятий в указанных летних школах является приобретение новых знаний и обновление старых, если курс уже прослушивался. Занятия здесь организуются как по дисциплинам специализации, так и по общегуманитарному циклу, где могут быть объединены студенты различных факультетов. К последнему можно отнести, к примеру, занятия по русскому языку, по философии, политологии, и другим дисциплинам, по которым могут заниматься студенты разных специальностей. С точки зрения педагогики это расширяет возможности организации самостоятельной работы студентов: в условиях общения студенты могут приобрести новые навыки и мотивации для приобретения знаний [7-13].

Здесь играют роль те компетенции, которые они уже приобрели на основе уже пройденного материала по различным дисциплинам. Их учет обязателен при подборе тематики для самостоятельной работы, поскольку это будет способствовать ее успешности. В целом есть несколько факторов, которые, как показывает практика, отражаются на качестве работы летней школы для получения кредитов в указанном вузе:

- Количество обучающихся по той или иной специализации и дисциплине.
- Дисциплина специализации или общая дисциплина, по которой предполагается подготовить студента.

Причина, по которой студент попал в летнюю школу (не был допущен к экзамену из-за недобора кредитов по той или иной причине, не смог пройти экзаменационное испытание, ликвидация разницы в предметах в связи с переводом из другого вуза, пребывание в академическом отпуске по той или иной причине и т.д.).

Личность преподавателя. Дело в том, что в летней школе остаются работать преподаватели, которые могут прервать рабочий отпуск и заново работать со студентами. Обычно это сравнительно молодой преподавательский контингент; здесь могут поручить предмет, который не совсем совпадает с теми, которые обычно им ведутся на протяжении учебного года. Студент может и не быть знаком с этим преподавателем, т.е. на протяжении небольшого срока времени (занятия ведутся пять дней в неделю, по 1-2 двухчасовки по одной дисциплине) ежедневный контакт и налаживание взаимоотношений идет довольно плотно.

Климатический фактор, т.е. температура воздуха, характеристика помещений, в которых проходят занятия, уровень организации в целом летней школы; все это очень важно для страны, расположенной в жарком климатическом поясе.

Административная поддержка и организация деятельности летней школы на уровне ректората и деканата, контроль за посещаемостью и качеством проводимых занятий.

Для организации в подобных условиях полноценной самостоятельной работы студентов необходимо тщательно продумать весь цикл учебной работы, а также учесть личность студента для возможно более полного использования его потенциальных возможностей.

Проведенное в российских вузах исследование показало «сложность проблемы успеваемости и неуспеваемости студентов, обусловленной социально-психологическими, педагогическими и организационно-административными детерминантами. Разработка технологий может оптимизировать деятельность интеграционного воздействия подразделений вуза по работе с такими учащимися. Возможным направлением данной работы может стать разработка социальных механизмов в системе взаимоотношений студента с учебной группой, кафедрой, деканатом и ректоратом» [14]. Какой инструментарий можно здесь подобрать, чтобы оценить индивидуальные способности и особенности студента, в том числе и с точки зрения проведения с ним самостоятельной работы? Прежде всего отметим возможность работы на индивидуальном уровне, с учетом мотивации и характеристики студента в целом. При формировании индивидуального задания для самостоятельной работы учитываются цели обучения, возможности во времени (поскольку обучение проводится в очень краткие сроки), наличие различных учебных материалов и т.д., помимо контрольных работ для тестирования (коллоквиумы, которых проводится на весь период обучения три, при этом надо их равномерно распределить их во времени).

Обратимся к конкретным примерам. На занятиях по «Социальной статистике» и «Система социальной помощи в Азербайджане» студент, чья базовая специальность - «Социальная работа», получил от преподавателей задания по самостоятельной работе, в определенной мере дополняющие друг друга. Предварительная проверка знаний показала, что статистические данные могут быть использованы при подготовке самостоятельной работы по каждому из предметов, т.е. материалы, связанные с вопросами оказания социальной помощи различным категориям населения, в определенной степени связаны со знанием статистики, а разделы социальной статистики требуют знания форм и видов социальной помощи. Учитывая короткие сроки подготовки самостоятельной работы (по которой также должны быть набраны определенные баллы), преподаватели выбирают оптимальную тематику работ, когда студент успешно может выполнить практическую часть задания. В частности, можно поручить рассмотреть проблемы оказания социальной помощи в определенном регионе страны, со всеми статистическими выкладками и реальными действиями властей и неправительственных организаций по оказанию социальной помощи населению.

В итоге осуществляется систематический контроль за успеваемостью студента, стимулируется его мотивация по усвоению профессиональных знаний. Презентация проекта, подготовленного студентом, осуществляется в присутствии администрации деканата, других студентов и преподавателей.

При обучении в летней школе своеобразного подхода требует подготовка по общим дисциплинам – к примеру, по иностранным языкам, в том числе русскому языку. Отметим, что обучение русскому языку проходит на всех факультетах университета и потому в летней школе могут объединиться представители различных факультетов, что представляется с точки зрения эффективности обучения довольно затруднительным для преподавателя. Каков выход из положения?

Здесь, прежде всего, необходимо использовать возможности контрольных работ и диагностических заданий. В группе необходимо ежедневно использовать раздаточный материал по тематике занятий, причем подбирать задания, связанные с характером профессиональных знаний каждого студента. К примеру, если вместе учатся студенты физфака и филфака, а также истфака и юрфака, то можно использовать диспуты, соревнование по группам, или

командам, защиту своего проекта с оппонентами, и т.д. при формировании заданий по самостоятельной работе больше уделять внимание его комплексному характеру. Создание благоприятной обстановки при проведении заданий сближает преподавателя и студента, дает возможность вместе обсудить сложившуюся ситуацию, и, самое главное – стимулирует желание самостоятельно работать над отдельными темами изучаемого предмета, стремление овладеть основными профессиональными умениями.

В целом можно сказать, что летняя школа, несмотря на неудобства, связанные с летними отпусками, жарой, усталостью как студентов, так и преподавателей, дает уникальную возможность пересмотреть свое отношение к занятиям как студентов, так и преподавателей, творчески отнестись к созданной возможности индивидуально, практически на репетиторском уровне получить необходимые знания и подготовиться тем самым к осенней сдаче экзаменов. Сжатые сроки обучения, интенсивность требуют активности, больших усилий и неординарных методов, которые больше работают на индивидуальном уровне. Преподавателю приходится вместе со студентом преодолевать психологический барьер осознания того, что занятия проходят в то время, как другие отдыхают, естественное желание отлынивать должно компенсироваться усилиями преподавателя по поиску новых форм контроля над самостоятельной работой студентов. Основной задачей научно-методических советов факультетов является подготовка новых методических разработок по совершенствованию этого нового направления учебной деятельности вузов. Совершенствование форм контроля самостоятельной работы студентов является одним из основных направлений деятельности летней школы в рамках Болонского процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загорский В. Ничего обязательного. Летние школы борются за студентов. / «Учительская газета», №26 от 28 июня 2005 года // <http://www.ug.ru/archive/8625>
2. Летние школы в вузах: В НАУ везет авиастудентам // <http://www.segodnya.ua/>
3. Об академической мобильности студентов // <http://kaznu.kz/ru/11427>
4. Соломонова А. Болонский процесс: компетенции, кредиты и рейтинги // <http://i-business.ru/blogs/16713>
5. Колодезникова С.И., Неустроева Е.Н. Управленческая компетентность как ключевой фактор в профессиональном становлении специалиста вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, серия «Педагогика и психология», 2011, № 2(5), с.114-118
6. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, серия «Педагогика и психология», 2011, № 2(5), с.212-220.
7. Балашова В.Ф., Рева А.В. Модернизация высшего профессионального образования в условиях современности: основные тенденции и ориентиры // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №4. - с.474-479.
8. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.298-303.
9. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184.
10. Ключкова Г.М. Педагогические условия формирования креативной образовательной среды // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.307-309.
11. Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного универ-

ситета. – 2012. - №1.1. – с. 102-105.

12. Ярыгин О.Н. Математические аспекты сравнения компетентностей: субъектность, недизъюнктивность, нетранзитивность // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 2(16). - с.24-28.

13. Богачева О.В. Методологические аспекты интегративной модели поведения субъектов образовательного процесса в условиях современных трансформаций

// Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.5-8

14. В.А.Лазаренко, А.И.Конопля, А.М. Черных, Н.С. Степашов, Т.А. Шульгина, Е.Н.Пашин. Государственный медицинский университет, г.Курск. Система работы со слабоуспевающими студентами в Курском Государственном Медицинском Университете: состояние и прогноз // <http://ksumpf.ru>

ABOUT INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS IN SUMMER SCHOOL

©2012

R.M. Makhmudova, assistant professor of pedagogy
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: Bologna process, a summer school on a set of credits in high school, students' independent work, the Baku State University.

Annotation: This article deals with the organization of independent work of students during their training at a summer school on a set of loans under the Bologna system of education. The features of this form of learning, identified gaps and potential for correcting them. The recommendations for the improvement of students' independent work in this form of learning.

УДК 159.9.072.43

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

© 2012

Д.Р. Мерзлякова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Безопасности жизнедеятельности»
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Ключевые слова: психическое выгорание, риск.

Аннотация: В данной статье рассмотрены риски профессий социальной сферы. Рассмотрены риски возникновения синдрома психического выгорания.

Понятие «риск» широко использовалось в XIX в. в хозяйственном праве при характеристике опасностей, возникающих в сфере экономики. С 1920-х годов оно перешло в сферу принятия политических решений, а в последней четверти XX в. сложилась область исследований, которую можно обозначить как «рискология». В конце 1980-х годов под эгидой Шведской академии наук стала издаваться серия монографий «Риск и общество», где исследуется риск при принятии технологических, экономических и политических решений, а главное – взаимозависимости между ними. В современной научной литературе риск рассматривается как опасность того, что случайное событие может негативно повлиять на возможность достижения желаемой цели.

В профессиях социэкономического типа существует риск профессиональных деструкций, к которым относятся: профессиональный маргинализм, психическое выгорание, профессиональная деформация, стагнация, синдром хронической усталости. Изучением данной проблематики занимаются Э.Ф. Зеер, Г.С. Никифоров, В.Е. Орёл, Ю.П. Поваренков, Э.Э. Сыманюк [4, 6, 7, 8, 10].

Одной из наиболее распространенных профессиональных деструкций является синдром психического выгорания. К. Маслак, С. Джексон определяют синдром психического выгорания как состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Он проявляется в профессиях социальной сферы и включает в себя три составляющие: *эмоциональное истощение*, чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой; *деперсонализация* (тенденция развивать негативное отношение к человеку) — отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его, защита от подавляющих эмоциональных состояний путем обращения с учеником как с объектом; *редукция профессиональных достижений*, проявляющаяся в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности [15].

Согласно мнению К. Маслак и М. Лейтера выгорание является результатом несоответствия между личностью и работой. Данные несоответствия вызывают хронический стресс на работе и могут вызвать симптомы психического выгорания. Ими предлагается 6 сфер такого несоответствия:

1. Несоответствие между требованиями, предъявляемыми к работнику, и его ресурсами. Основным является

предъявление повышенных требований к личности со стороны работы. Люди должны делать очень много в короткий срок и маленьким запасом сил. Полученное выгорание может привести к ухудшению качества работы и разрыву взаимоотношений с коллегами

2. Другое несоответствие возникает из-за стремления работников иметь довольно большую степень самостоятельности в своей работе, определять способы достижения тех результатов, за которые они несут ответственность, и жесткой и нерациональной политики администрации организации и контроля за всеми сторонами рабочей активности. Результатом этого является возникновение чувства бесполезности своей деятельности и отсутствия ответственности за нее.

3. Третий тип несоответствия работы и личности включает в себя отсутствие соответствующего выполняемой работе вознаграждения. Это может быть отсутствие морального и материального поощрения. Отсутствие такого признания обесценивает как работу, так и работников.

4. Этот тип несоответствия личности и работы возникает, когда люди теряют чувство положительного взаимодействия с другими людьми в своей рабочей среде. Наиболее деструктивным элементом в обществе являются постоянные и не решаемые конфликты между людьми в их работе. Такие конфликты продуцируют постоянное чувство фрустрации и враждебности и уменьшают вероятность социальной поддержки.

5. Серьезным несоответствием между личностью и работой является отсутствие представления о справедливости на работе. Примером несправедливости может быть несправедливое распределение рабочей нагрузки или оплаты, когда имеют место случаи мошенничества, или когда оценивание и стимулирование не регулируется соответствующим образом. Если нет равных позиций участников данного процесса и невозможно обсуждение или обжалование решений руководства, то это расценивается сотрудниками как несправедливость.

6. Шестая область несоответствия личности и работы проявляется в наличии несоответствия между требованиями работы и индивидуальными принципами людей. Это несоответствие возникает тогда сотрудники должны выполнять вещи, являющимися неэтичными или не согласующимися с их собственными ценностями. Также

стрессовой ситуацией может быть противоречие между декларируемыми целями организации и реальной практикой [7, 13].

Следует отметить, что стресс-факторы, возникающие на работе можно объединить в две большие группы: индивидуальные и организационные.

По классификации, созданной В.Е. Орлом, к индивидуальным факторам относятся социально-демографические, личностные особенности, профессиональная мотивация и когнитивные процессы. К организационным факторам относят: условия работы, содержание труда и социально-психологические [7].

По нашему мнению, профилактика и коррекция синдрома психического выгорания должна включать два направления работы: работа с самой личностью специалиста для снижения влияния индивидуальных факторов, провоцирующих синдром психического выгорания и работу с организационными факторами, вызывающих хронический стресс на работе.

Существуют ряд психокоррекционных программ, работающих с личностью специалистов, подверженных синдрому психического выгорания [1, 2, 9, 11, 12, 16, 17, 18 и др.]. По нашему мнению, работа с личностью специалиста необходима, но при этом обязательно должны проводиться мероприятия по снижению стресс-факторов, связанных с организацией. Не прекращающееся действие организационных факторов может снизить эффективность психологической работы по профилактике и коррекции психического выгорания.

Для выявления основных причин, вызывающих стресс на работе нами было проведено исследование предложений 68 педагогов, работающих в школах г. Ижевска и Удмуртской республики по улучшению работы организации и снижению стресс-факторов на работе. Профессия педагога относится к социономическому типу специальности. Данные предложения были созданы сотрудникам в процессе реализации программы «Здоровье на рабочем месте», проходящей с февраля по май 2012 года.

В исследовании был использован метод структурного интервьюирования.

Следует отметить то, что испытуемые педагоги хорошо осознают причины, которые вызывают у них стресс на работе и мотивированы на работу по улучшению психологического климата на работе.

По первому несоответствию, связанному с *отсутствием положительных контактов, положительного взаимодействия* были следующие предложения.

1. Развитие коммуникативных навыков.
2. Соблюдение норм деловой этики и санкции за ее нарушение.
3. Личная психотерапия.
4. Психологическая работа с организационным консультантом.
5. Поиск позитивных профессиональных контактов в других организациях.
6. Внедрение системы наставничества.
7. Не путать личные и деловые отношения.
8. Психологическое просвещение с приглашенными специалистами.
9. Организация удобного рабочего места.
10. Организация досуга сотрудников (корпоративов и т.д.)

По второму несоответствию, связанному с *несоответствием между выполняемой работой и вознаграждением* были следующие предложения.

1. Для компенсации недополучаемого вознаграждения заниматься хищением по мелочи.
2. Самовольное сокращение времени и объема деятельности.
3. Обращение в комиссию по трудовым спорам.
4. Деятельность в профессиональных ассоциациях.
5. Выполнять «левую» работу в рабочее время.
6. Интенсификация работы за счет совмещения функций.

7. Получение денег из других источников.
8. Вручение грамот, участие в корпоративных мероприятиях для получения морального удовлетворения сотрудников.

9. Обращение к администрации с просьбой увеличения заработной платы.

10. Обращение к президенту с просьбой увеличения заработной платы.

11. Манифестации, забастовки, пикеты, работа со средствами массовой информации.

По третьему несоответствию, связанному с *отсутствием представления о справедливости* были следующие предложения.

1. Прояснение отношений с начальником и «соперником», претендующим на те же материальные блага.

2. Не считать в чужом кармане денег.

3. Повышать знания законов о труде и тарифной ставки, норм зарплаты и распределения ставок.

4. Знать, что изначально справедливости не бывает, ее выстраивают. Необходимо создавать условия в организации, при которых идет справедливое распределение ресурсов.

5. Точно знание того, что необходимо делать по должности, при устройстве на работу. Необходимо различать декларируемые цели организации и то, что происходит на самом деле.

6. Участвовать в создании коллективного договора организации.

7. Повышение юридической грамотности.

8. Не быть пассивной жертвой.

По четвертому несоответствию, связанному с *несоответствием между самостоятельностью человека в своей работе и политикой администрации* были следующие предложения.

1. Активное участие в политике организации.

2. Членство в профессиональных ассоциациях.

3. Повышение юридической грамотности.

4. Связь с правозащитными организациями.

5. Психологическая подготовка по противостоянию манипуляции и по конфликтологии (в рабочее время).

6. Смена работы.

По пятому несоответствию, связанному с *несоответствием между требованиями профессии и реальными возможностями, ресурсами человека* были следующие предложения.

1. Строгий профессиональный отбор. При отказе – консультация по профориентации.

2. Гибкая специализация – с учетом сильных сторон специалиста.

3. Самообразование специалиста.

4. Отказ от ранее выбранной профессии, смена работы.

5. Медосмотр и проведение оздоровительных мероприятий по его результатам.

6. Найти наставника.

По шестому несоответствию, связанному с *несоответствием между особенностями работы, требованиями работы и индивидуальными принципами* были следующие предложения.

1. Выяснение принципов администрации.

2. Использование всех возможных стратегий разрешения конфликта: от сопротивления до ухода, так как не возможно сотрудничество.

3. Консультирование по профессиональным вопросам.

4. Уход из организации.

5. Использование хитрости, позволяющей гнуть свою линию.

6. Развитие навыков поиска подходящей работы.

7. Личностное развитие.

8. Психологическая интервенция. Это психологическое вмешательство в личностное пространство для стимулирования позитивных изменений.

9. Психологическая обструкция (примечание - об-

струкция - действие, демонстративно направленное на срыв чего-нибудь, на прекращение чего-нибудь).

Выводы. По результатам проведенной работы можно сделать вывод о том, что испытуемые педагоги осознают стресс-факторы, способствующие развитию психического выгорания на работе. Предложения по снижению риска психического выгорания взаимодополняют друг друга и направлены на «больные», «слабые» точки развития организации. Мы предполагаем, что целенаправленная работа по снижению несоответствий между личностью и работой позволит более эффективно осуществлять профилактику и коррекцию психического выгорания. В ходе проведенной работы у педагогов повысилась мотивация к позитивным изменениям в организации, готовность к личностным и профессиональным изменениям. Следующим этапом психологической работы в данной организации будет составление и реализация плана мероприятий по профилактике и коррекции синдрома психического выгорания. Безусловно, данная программа предполагает активное участие администрации в создании условий по сохранению и улучшению здоровья сотрудников социальной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков И.В., Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Коррекционно-обучающая программа повышения уровня профессионального развития учителя: Учебно-методическое пособие (под ред. Митиной Л.М.). - М.: Флинта Издательство. - 2001.
2. Водопьянова Н.Е., Густелева А.Н. Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 4. С. 166-172.
3. Губанов В.М., Михайлов Л.А., Соломин В.П. Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них. - М.: Издательство: Дрофа. - 2007.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
5. Морли Ст., Шефферд Дж., Спенс С. Методы ког-

нитивной терапии в тренинге социальных навыков. СПб., 1996.

6. Никифоров Г.С. Психология здоровья. - СПб.: Речь, 2002.
7. Орёл В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03, Ярославль, 2005.
8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд.-во УРАО, 2002.
9. Старченкова Е.С. Психологические факторы профессионального «выгорания»: Автореф. дис.... канд. психол. наук. СПб., 2002.
10. Сыманюк Э.Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года. В 8 т. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2003. - Т. 7. - С. 425-429.
11. Темиров Т.В. Психологические закономерности динамики психического выгорания личности педагога в современных социальных условиях.: Автореферат дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07, Нижний Новгород, 2011.
12. Янковская Т. Как не сгореть на работе или об эмоциональном выгорании педагогов // Народное образование. 2009. № 8. С. 273-280.
13. Kushnir T., Milbauer V. Managing stress and burnout at work: a cognitive group intervention program for directors of day-care centers // Pediatrics. 1990. V. 94, Issue 6.
14. Maslach C, Leiter M. P. The truth about burn-out: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, Jossey-Bass publishers, 1997.
15. Maslach C Burnout: The Cost of Caring. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall, 1982.
16. Ramsey R. D. How to stay fresh on the job // Supervision. 1999. V. 60. Issue 5.
17. Rome M. M. Skills Training in the Long-Term Management of Stress and Occupational Burnout // Current Psychology. 2000. V. 19, Issue 3.
18. Schaufeli W. B. The evaluation of a burnout workshop for community nurses // Journal of health and human services administration. 1995. V. 18. № 1.

RISKS OF SOCIAL PROFESSIONS

© 2012

*D.R. Merzlyakova, candidate of psychological sciences
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)*

Keywords: burnout, risk.

Annotation: This article examines the risks of social professions. We have studied the risks of burnout.

УДК 378

СОВРЕМЕННОЕ МАССОВОЕ СОЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА

©2012

Е.А. Метелёва, старший научный сотрудник, кандидат философских наук, отдел социологии и социальной психологии

*Институт философии, социологии и права Национальной Академии Наук Азербайджана,
Баку (Азербайджан)*

Ключевые слова: постмодернизм, массовое общество, каноны псевдоценностей и псевдокультуры, массовое сознание и массовая культура.

Аннотации: Современное массовое сознание и массовая культура – очень агрессивные социальные феномены, насыщающие ценности и интересы общества потребления. Каноны псевдоценностей и псевдокультуры являются сегодня лидирующим объектом поклонения масс, заменяющим в своей суррогатной субстанции действительные ценности, накопленные предыдущими поколениями. Каноны псевдоценностей объединяются понятием постмодернизма.

Постмодернизм, как глобальная мировоззренческая установка современного массового общества, исторически возник в недрах модерна 30-60 гг. XX в., но при восхождении на пик своей активности очень быстро преодолел границы модерна и, вовлекаясь в волну техногенных преобразований общества, создал свой имидж, направленный на категорический отказ от всех завоеваний традиционной культуры. Этот процесс несет в себе естественное

проявление физических законов: после того как выстрелит пушка, оружие откатывает назад.

Постмодерн – это социально - психологическая драма мировоззренческого отката современного общества назад, к периоду до-модерна, и социология «отката» не предлагает ничего взамен, кроме демонстрации пустоты в хаосе суеты сует каждого дня. Используя на каждом шагу понятие духовности, постмодерн интерпретирует

его в своих интересах: преднамеренно игнорирует мировоззренческую ориентацию традиционного нравственного сознания, которое направлено на утверждение и познание классических ценностей культуры. Постмодерн интерпретирует понятие духовности с точки зрения негативных определений непознаваемости, неопределенности, размытости ключевого смысла, что приводит к обвальному перемишанию всего со всем, например, к неразличимости контрнарных определений жизни и смерти, совести и бесчестия, истины и лжи, мужского и женского и т.д. В культивации понятийной неразберихи и ориентации на хаос в жизненных устоях, постмодернизм черпает позитивную направленность, отображающуюся в различных областях знания (философии, психологии, социологии, искусстве, кинематографе и т.д.). Постмодерн создает свои каноны в социально-психологическом пространстве псевдокультуры.

Псевдокультура (псевдо - древнегреч. «ложная») - это индустрия или рычаг постмодерна по производству массового потребителя; он обеспечивает информационную интеграцию различных социальных слоев, направленную на ликвидацию традиционных нравственных ориентиров. Массовая культура есть рынок псевдокультуры, ориентированный на глобальную стандартизацию вещей, что в конечном итоге приводит к производству стандартизированного потребителя. Массовая культура – это не продукт творчества народных масс, это тщательно организованный бизнес монополистического капитала.

Псевдокультура примитивна и рассчитана на взрывную волну в аффектации массового сознания, на наркотическое следование рекламным призывам к пирсингу, разнужданному сексу, вождельной роскоши истеблишмента и т.д. Человек, хочет того или нет, живет в условиях агрессивного влияния псевдокультуры, ценности которой он по своей мере готовности способен аккумулировать или отторгать.

Постсоветское социальное пространство после крушения тяжелого «железного занавеса» тоталитарной идеологии на попроще завоеваний социально-политических свобод, как результат, оказалось зараженным ядовитым влиянием морального релятивизма преимущественно западной и американской попкультуры. Взрыв сексуального бунта, наркомании, гомосексуализма, религиозного сектанства, татуировок, националистических претензий и, неожиданное в своей беспрецедентности, взвинчивание откровенной вражды к героической деятельности предыдущего поколения и т.д. – все это есть конкретное проявление уже образовавшегося стереотипа асоциального комплекса массового сознания.

В 2006 г. под ред. Павла Данилина вышел сборник «Гламурный фашизм», в котором с циничной откровенностью восхваляется не просто парадный аристократизм арийских рыцарей СС в противоположность измотанным в походах и сражениях, несущих на себе все тяготы войны советским солдатам, но еще и недвусмысленно превозносятся идеи геноцида и расовой сегрегации. Как вообще могла появиться такая безумная идея неофашизма, в то время как после войны, какой не знало человечество, глубокие раны еще не успели зажить?

Постсоветский экономический кризис с его массовой безработицей, взрывным разрастанием деклассированных элементов сформировали ту социальную среду, которая закладывала фундамент для радикальной культивации в сознании молодого поколения фашизоидных взглядов. Тем более что в Западной Европе с 80-х гг. прошлого века уже нарабатаны гламурные стереотипы крутых парней, одетых в модные майки с использованием нацистской символики, и разжигающих экспансию силы и экстремизма. Нацизм ожил сегодня в национальных ориентациях, взывающих к делению людей на своих и чужих, на сильных и слабых, ориентациях, создающих иллюзию нового осмысления человеком себя и общества. Культура нацизма рассчитана на рекрутирование инстинктов толпы: только там, где есть власть сильного, можно культивировать

новый рыцарский орден супермена. Бездумное заигрывание с фашизоидной психологией и забвение духовных ценностей традиционной нравственности приводит к искажению массового сознания, возвеличению националистических привилегий, нетерпимости, и в конечном итоге, к разрушению культуры.

Техногенная революция в электронных коммуникациях, в диджеях или PSP (игровые переносные приставки) – в компьютерных играх культивирует диких монстров психологической агрессии. На смену детской игрушке в виде автомата Калашникова пришли другие игры: в виртуальных пространствах компьютерных игр подрастающее поколение проводит многочасовые «перестрелки» под видом решения смысловой задачи выбраться из лабиринта, мордобой боксеров недвусмысленно вызывает к культу войны, силы и власти супермена, тем самым заражая неокрепшее сознание ребенка психологией откровенного насилия.

Атеизм, как тоталитарная идеология коммунизма, оказал непосредственное нигилистическое влияние на сознание людей на всем постсоветском пространстве потому, что в свое время советские люди были лишены элементарного допуска к познанию религиозной духовности. В результате мы имеем на сегодняшний день человека, который не образован духовно, хотя интеллектуальный уровень в той или иной профессиональной сфере и квалификации может быть достаточно высок. Содержание квазидуховности современный деловой человек черпает в туристических поездках, прогулках на природе, в светской беседе в кругу людей, представляющих интересы истеблишмента. Феномен квазидуховности указывает на мировоззренческую неполноценность и слепоту в незнании элементарного, что приводит к магнетическому «присасыванию» к тем, кто демонстрирует феномены ясновидения, телепатии и т.д., т.е. к тем, кто обещает с помощью чуда решить все возникшие проблемы, и тем самым создает себе имидж супермена (Распутин и царская семья; Политбюро во власти Джуну Давиташвили и сегодняшние ходяки к колдунам, и т.д.).

Действительное познание духовности не есть одноактный момент, но есть процесс длительного и целенаправленного развития разума в понимании мира. Избавиться каким-либо политическим указом, да еще мгновенно, от синдрома крушения тоталитарной империи, от последующей рефлексии скептицизма и релятивизма новому поколению невозможно.

Моральный релятивизм является социальной доминантой современности. В основании мировоззренческих устоев данного концептуального образования лежит аморфная область гносеологических смыслов, отрицающая существование духовности истины, добра и зла и т.д., и возводящая скептицизм, анархизм и бездуховность в категориальные принципы морального релятивизма. И хотя феномен данного социального движения вообще-то не нов для исторических существующих способов организации различных социальных групп людей, но широкая востребованность его всеотрицающих принципов сегодня приняла небывалый размах и усилила деструктивный эффект скептицизма и насилия.

Моральный релятивизм отрицает абсолютный характер, т.е. всеобщность и принудительность морали, подчеркивая условность и ситуативность моральных *норм*. При этом утрачивается специфика морали как движения от сущего к должному, и мораль подчиняется, как правило, субъективным пристрастиям или общественной целесообразности (крайние варианты гедонизма и утилитаризма, граничащие с аморализмом) [1, с.693].

Постмодерн, как радикальный консерватизм, являясь символом постиндустриального общества, вводит в пространство культуры новую парадигмальную конструкцию в понимании мира. Концептуальный аппарат постмодернизма ориентирован на культивацию понятий лабиринта, ризомы, трансгрессии, симулякра, хаоса, иронии, артефакта и т.д. Все эти понятия, образующие новую

парадигму, несут антирациональную направленность.

Понятие ризомы – ключевой концепт постмодерна, объясняет попытку преодолеть лабиринт границ между истиной и ложью, найти устойчивое состояние там, где мы обнаруживаем неожиданные различия. Мир догадки, но не знания правит миром, так утверждает в нашумевшей новелле профессора семиотики У.Эко «Имени розы» [2]. Разлом между истиной и ложью, жизнью и смертью, любой противоречивой конструкцией преодолевается в нашей догадке, мыслительной конструкции, создающей реальность перехода, моста для «переползания» одного в другое. Подобно тому, как цепкие ветки стелющегося растения способны закрыть какую-нибудь брешь или дыру, так и для нас не существует никаких границ ни в чем. Символическая картина ризомы представлена в образе корневой системы дерева, вызывающей путаницу сознания при поиске начала и конца, генетического кода, объединяющего принципа. В социальной практике это выражено в гетерогенности не только общества, но и всего живого; многозначности событий, которые не поддаются поиску в их структурах единого кода, где нет центра и выхода, но есть вечное блуждание по лабиринту бытия.

Понятие трансгрессии описано в теории деконструкции Ж.Дерриды [3]. Это понятие в какой-то мере транслирует понятие ризомы, когда используются смыслы понятий перехода и непроходимой границы, но спецификация понятия обнаруживает себя в углубленном анализе переживания человеком состояния перехода или особенностей трансгрессии, приводящих к преодолению мирского и выхода в духовное пространство. Исходной точкой постижения мира здесь является понимание мира, как он есть, в его различии и многообразии. Но человеку недоступна вся глубинная полнота смысла этого бытия. Человек стремится познать деструктивный феномен, ориентированный на отсутствие источника какого-либо смысла (скажем, атеизм). В своем поведении социум не имеет первоосновы, не соотносится с высшей истиной бытия и т.д.

Небольшой экскурс в теоретическое пространство постмодерна показывает в первом приближении те категориальные конструкции, которые в своей реализации поставлены на конвейер бизнеса псевдокультуры. Востребована экспансия хаоса, переживания ощущений пустоты, неразличимости или потери смыслов. Под видом истинной духовности преподносится информационная среда, насыщенная лжекультурной оккупацией в попытке доказать истину там, где её нет.

Виртуальное пространство, в котором реальность и фантазия сливаются в новый феномен электронной культуры, при лжекультурной ориентации приводит к стиранию каких-либо границ между истиной и ложью. Технический прорыв развивающейся цивилизации выплеснул в виртуальное пространство волну несдерживаемых инстинктов, и предшествующую позицию личности, как центра и источника социальных ориентаций, заняла постмодернистская концепция безличных структур (потоки желаний, интуитивных прозрений, формирующих будущие события, безудержные экзальтации, проявленные в гиперэротизме, соблазне всем тем, что было раньше запрещено).

Методология постмодерна – это игровая пластика. Массовая культура есть способ реализации игровой пластики: хорошо налаженная система переориентации массового сознания проявила себя в заимствовании и конструировании культурных артефактов, используемых в аппликативной мозаике информационных смыслов. Речь идет о том, что с помощью артефактов используется заимствованный материал, преднамеренно извлеченный из своего исторического окружения и мозаично вкрапленный в область, которая несвойственна его содержанию. Исторический пример подобной методологии дает социалистический реализм, когда высокая мировая классика (скажем, гомеровская «Илиада» и «Одиссея», произведения Л.Толстого, В.Шекспира) объявлялась достоянием советской культуры.

Но если советский кинематограф, как и издатель, стре-

мились выразить действительную полноту произведения, не желая погрешить против историзма истины, то современная псевдокультура использует высокие произведения прошлого в хаотической беспорядочности аппликативных структур, для того чтобы восполнить пустоту своего содержания. Заимствованный материал приобретает в способе присвоения и выражает культурные инновации постмодерна. Однако при отсутствии духовной направленности к поиску истины, содержание постмодернистских произведений представляет собой конгломерат или сплав всего со всем, «second hand», игру иронических гримас в погоне за сенсацией, славой.

Симулякр – наиболее типичный феномен иллюзорной видимости бытия, метапаттерн (суперобразец), выражающий в своей понятийной структуре абсолютный хаос бытия: что хочу – то и делаю, сам для себя определяю нравственные ценности, биологический пол и т.д. Семья – пережиток прошлого. Свобода – полная анархия. Жизнь – игровое искусство.

Думается, что с таким набором понятийных смыслов человечество сделает не один шаг в далекое прошлое.

Несмотря на то, что американский образ жизни, с его стремлением к прагматизму и конформизму, создал общество «всемирного благоденствия», в котором не атеизм, не тоталитарная идеология, но свобода вероисповедания была широко доступна массовому сознанию, однако в конечном итоге, XX в. оказался «под эгидой» усиленного влияния морального релятивизма, поглощающего и разрушающего духовные критерии высоких нравственных ценностей. Культ сильного героя, освобождающего накопленные импульсы, которые были подавлены условиями повседневной жизни и вездесущего социального контроля, возводит идею накаченных мускулов на пьедестал справедливости и свободы, потому что только сильный правит миром. «Divide et impera!» – если ты супермен, ты способен проявить харизму сверхчеловека и т.д. Не система координат традиционных моральных ценностей, но силовая эффективность рыночного лидера программирует как потребности социальной системы, так и способы манипулирования нравственным сознанием поколения. Нацеленность общества на потребительские идеалы, даже при наличии демократических свобод, в конце концов, приводит массовое сознание к игнорированию или отрицанию религиозных ценностей культуры.

Социальные корни морального релятивизма не высокими неизвестно откуда, но подготовлены историческим процессом развития цивилизации Западной Европы. Как известно, индивидуальное сознание, ориентирующееся в своей деятельности на систему координат, установленную Божественным Откровением, уже ушло в эпоху Средневековья. В эпоху Реформации в 1517 г. был принят беспрецедентный по своей значимости указ – об отказе религии иметь абсолютный авторитет в решении социальных вопросов.

Самуэль фон Пуфендорф [4] выдвинул веховую парадигму в культуре Просвещения: право людей жить в обществе должно согласовываться не с догмами религиозного сознания, а с «законами разума». Религиозная догматика калечит людей своей искусственной системой воспитания и образования. Независимость от искусственных принципов просвещения образует базу для естественного развития индивидов, свободных от догматических норм религиозного влияния. А так как люди по своей природе эгоистичны, то состояние естественной свободы со временем они утрачивают, так как государство, во имя которого они объединились, присваивает себе право совершать всякое насилие над гражданами, руководствуясь во всем идеями всеобщего блага. Идея естественного развития индивидов в отличие от влияния искусственного (религиозного) воспитания, способствует организации сознания индивидов, направленного на приобретение свободы и независимости в нравственной жизни и социальных отношениях.

Деструктивная парадигма, рожденная эпохой Просвещения, направленная на отрыв религиозных миро-

воззренческих устоев от нравственных и правовых принципов в социальной организации людей, исторически имела далеко идущие последствия.

Так был заложен фундамент для взаимного отторжения духовного от мирского, что в последующем социальном развитии способствовало девальвации иерархии понятий абсолютных ценностей в жизни будущих поколений. Девальвация проявила себя в образовании секулярных общественных систем, в которых вероучительный и моральный релятивизм стал набирать силу и мощь языческого культа.

Такие процессы, как индустриализация, урбанизация, электронная коммуникация, представляют собой результат доминирующей ориентации социальных систем на все возрастающий технический прогресс, сопровождаемый подчинением массы высокодифференцированных специалистов регламентациям бюрократического аппарата и, в конечном счете, неизбежно глобальную милитаризацию национальных экономик.

Сциентистски ориентированная инфраструктура социальных пространств является единым каузальным принципом в процессе развития морального релятивизма. Жить комфортно, сытно, благополучно, со всеми удобствами цивилизованного общества, обладать престижным образованием, властью и сексом с множеством женщин – вот весь набор целевых установок в социальном благоустройстве успешного самца-чиновника. Здесь властвует протагоровская максима: «Человек – есть мера всех вещей существующих», т.е. все соотносительно только с потребностями и интересами человека. Все для человека и ради человека! Но если не существует высших моральных ценностей, то все дозволено, ибо интересы человека ставятся превыше всего.

Еще древние греки предупреждали: «Любям свойственно ошибаться». И хотя история уже показала миру всю зловещую трагедию фанатичной ориентации массового сознания на претензии нацистского вождя или тоталитарного лидера, то даже и эта великая драма, унесшая миллионы человеческих жизней, не стала действительным уроком в вопросах современного понимания духовных ценностей. Более того, войны, экологические катастрофы, экономические дефолты только усилили нигилизм, скептицизм, цинизм нравственного сознания сегодняшних поколений.

Социализация массового общества, ориентирующаяся на моральный релятивизм, стирает значимость духовного понимания мира и возводит в канон благочестия стремление жить, как другие. Ключ к успеху в нашей повседневности нельзя изменить, его избитая формула связана с тем, что человек организации приобретает интеллектуальный шаблон социального общения, очень далекого от духовного принципа любви к ближнему. Он плодит массу, ориентированную на стандарты исполнения предписанных ролей. Внешне это выражается в социально-психологических установках, связанных с принципом уважения к сотрудникам, коллегам, сослуживцам. Но на самом деле

здесь каждый преследует только свои личные цели, которые нередко в извращенном сознании принимают формы садизма – и все это из желания власти над другими людьми.

Социализация, как способ приобретения индивидом личностных качеств, в социальной практике зависит от понимания отнюдь не духовного, но рационального знания истины, как и высших человеческих ценностей.

«Истина есть полезность» – крылатое определение и в прагматизме Д.Джеймса, и в инструментализме Дж.Дьюи, а также определение рациональности и практицизма. Всепоглощающая агрессия практицизма убивает в любом научном открытии не только жизнь самой природы, но и цель гуманного служения человечеству. Открытие в науке природы атома, неиссякаемых возможностей микромира, энергий космического пространства, достижения нанотехнологии и т.д., вдруг обращается против самого же человека, создающего и использующего радиоактивное оружие, безудержно наращивающего гонку вооружений; в конечном итоге, заражая и уничтожая все живое вокруг, как с помощью радиоактивных отходов, так и во всепоглощающей хищнической безалаберности, в геометрической прогрессии возрастающей эксплуатации природных богатств.

Исторические «откаты» или девальвации высоких культурных ценностей всегда сопровождали эпохи великих кризисов. Изображая первый виток ада, Данте Алигьери выразил феномен возмездия в продлевающейся пустоте или небытии души человеческой; феномен, обусловленный духовной несостоятельностью индивида при его жизни в социуме.

Эпохи подъемов и спадов – естественный процесс в движении общества. Социальный анализ современности с точки зрения парадигмы традиционной культуры не находит достойной точки опоры. Тем не менее, призыв к разуму и сердцу нового поколения – понять современность с позиций познания духовной истины, не отделять образование от духовного воспитания – есть первостепенная задача социума, обращенного к перспективе своего будущего развития. Богатство материальных благ – необходимый фундамент в искусственно созданной природе человека, но этот же фундамент становится рыхлым и разрушающимся, если вместо познания духовной истины человек замуровывает себя в склеп безграничной любви к вещам и добычанию средств к жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ, 2009; // epistemology of science. academic.ru/188/духовность
2. Umberto Eco. The Name of the Rose. 1983, ISBN0-15-144647-4.
3. Cf., Jacques Derrida, «Interview with Julia Kristeva» in «Positions» (The University of Chicago Press, 1981).
4. On the Duty of Man and Citizen according to the National Law, 1682, by Samuel von Pufendorf.

MODERN MASS CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT POSTMODERNISM

© 2012

E.A. Meteleva, senior researcher, candidate of philosophical sciences, department of sociology and social psychology
Institute of Philosophy, Sociology and Law of the National Academy of Sciences of Azerbaijan, Baku (Azerbaijan)

Keywords: postmodernism, mass society and the canons of pseudo- culture, mass consciousness and popular culture.

Annotation: Modern mass consciousness and popular culture is a very aggressive social phenomena, and plant of the consumer society's values and interests. Canons of misleading and deceptive cultural values are now the leading object of worship of the masses to be replaced in the actual substance of its surrogate values accumulated by previous generations. Deceptive values canons consolidated into a postmodernism.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**
© 2012

*Н.А.Морозкова, аспирант кафедры педагогики
Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)*

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, практико-ориентированное обучение, междисциплинарная интеграция.

Аннотация: В современном мире происходит переоценка основ профессионализма специалиста среднего звена. Само время выдвигает ряд новых требований, таких как понимание сущности и социальной значимости собственной профессии, умение самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их выполнение. Это в свою очередь повышает ответственность педагогов за подготовку студентов. Вводятся новые профессионально-ориентированные технологии, происходит слияние спецдисциплин и интеграция общеобразовательных предметов со специальными.

Многолетняя практика работы в учебных заведениях среднего профессионального образования показывает, что студенты, пришедшие из массовых школ, оказываются неподготовленными к определенной деятельности на уроках, направленной на усвоение знаний и умений по специальным предметам. Они в большинстве не обладают абстрактным, образным, наглядно-действенным мышлением (не умеют выделять главное, читать и вычерчивать схемы, самостоятельно работать с литературой).

Из вышесказанного следует, что одна из актуальных проблем в сфере профессионального образования – внедрение новых педагогических технологий, в результате которого студенты получают возможность формирования знаний, умений и навыков путем привлечения обучающихся к осознанной работе, включая применение приобретенных знаний в творческом процессе.

Новые образовательные технологии сопровождают результаты значительных научных исследований. Так, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило возникновение программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к формированию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности.

Тенденции развития современных образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности.

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия.

На смену отдельным формам и методам активного обучения, делающим процесс обучения разорванным на части, приходят целостные образовательные технологии в общем и технологии обучения, в частности. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать данный учебный процесс полностью управляемым. При этом большое внимание уделяется созданию развивающих ситуаций.

Обычная педагогика добивается освоения детьми предметного материала, она нацелена на стандартный результат – предметные знания, умения, навыки. Основным механизмом учения при этом является память. Как обучать, чтобы сформировать у студентов высшие способности? Способности мышления, понимания, действия, рефлексии?

Педагогика исходит из фундаментального допущения: знания можно передавать от педагога к студенту. В этом она продолжает традицию софистов. Но еще Сократ показал, что в подобном случае люди не приобретают знания, а лишь повторяют заученные чужие мнения. Собственно знание всегда воспроизводится самим человеком, имеет личностную форму. Каким образом надо обучать, чтобы студенты сами ставили вопросы и задачи, совершали открытия и порождали знания?

Традиционное обучение – массовое. Оно ориентировано на тех «средних» студентов, которые подчинились машинообразной форме прохождения учебного материала. Но и «слабые», и «сильные» студенты в профессиональной школе одинаково не вписываются в традиционную педагогическую технологию. Как строить коллективную учебную деятельность, чтобы подготовить в ней индивидуальные шаги развития каждого обучающегося?

Обычная педагогика «готовит студентов к жизни». Но они-то живут уже сейчас! Культурное и дикое, прекрасное и безобразное, доброе и злое окружают их, как и каждого из нас, во всякое время, и им, как и нам, постоянно приходится выбирать между этими полюсами. Как помочь студентам в этом трудном выборе?

Сегодня умение применять теоретические знания на практике входит в перечень самых необходимых компетенций выпускника профессионального учреждения.

Стандарты третьего поколения, разработанные для профессионального образования, ставят ряд новых задач перед выпускниками. Согласно стандартам выпускники должны не только понимать сущность и социальную значимость своей профессии, но и уметь организовывать собственную профессиональную деятельность. Молодой специалист обязан принимать решения, уверенно работать по их претворению в жизнь и нести ответственность за их результат. Ему необходимо умение трудиться в коллективе, быть стрессоустойчивым, владеть культурой общения с коллегами, а в случае коллективной работы брать на себя ответственность за подчиненных. В условиях постоянно меняющегося мира умение выбирать нужное из потока информации жизненно необходимо. Очень многое зависит от уверенного овладения новейшими достижениями в области информационных технологий на производстве. Студент среднего профессионального учебного заведения обязан уметь самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, свободно ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

Решение этих поставленных задач невозможно без развития самостоятельной познавательной профессиональной деятельности. Основным традиционным направлением в преподавании математики в системе среднего профессионального образования является прикладное направление. Главной задачей прикладной направленности курса математики в колледже становится формирование уровня математической культуры студента, что позволяет обучающемуся понимать происхождение математических объектов, свободно оперировать не только базовыми данными, но и хорошо разбираться в узкоспециализированных понятиях. К средствам реализации требований можно отнести:

– углубленное изучение разделов прикладного характера: математическая логика, элементы теории вероятностей, задачи на проценты, приближенные вычисления, многогранники и т.д.;

– использование современных средств информационных-коммуникативных технологий, которые связаны с моделированием процессов близких к будущей профессио-

нальной деятельности студента;

- выполнение учебных проектов прикладной направленности;

- подготовка сообщений и рефератов о методах использования математики в научной и производственной деятельности;

- выполнение практических и лабораторных работ, связанных с математическим моделированием и обработкой статической информации.

Это предполагает применение практико-ориентированного обучения. В первую очередь речь идет о выделении в каждом отраслевом сегменте профессионального образования академически-ориентированной и практико-ориентированной моделей. Различие академически-ориентированного и практико-ориентированного обучения значительно. Если проанализировать их составляющие, то можно сделать следующий вывод: академически-ориентированное обучение предназначено, в первую очередь, для подготовки преподавательского состава высших учебных заведений, а задача практико-ориентированного – подготовка профессионалов среднего звена. Для развития профессиональных навыков и умений студентов наиболее подходит практико-ориентированное обучение. Именно оно направлено, главным образом, на:

- овладение практическими навыками, умениями;

- освоение передовых технологий, необходимых для трудовой деятельности;

- расширение профессионального кругозора, позволяющего дать углубленное представление о профессии.

Принимая во внимание вышесказанное, можно сделать вывод, что именно учреждения среднего профессионального образования должны стать основной единицей для реализации практико-ориентированного обучения. Уже сейчас данные учреждения освобождаются от необходимости давать студентам среднее (полное) образование, предоставив это школам, таким образом существует возможность сконцентрировать усилия педагогического коллектива на предоставлении практических знаний. Для этой цели необходимо широко привлекать к преподаванию специалистов-практиков, способных сформировать базовые понятия по специальности и подготовить студентов профессиональной деятельности на предприятиях соответствующего профиля. Программы в колледже должны быть ориентированы на технологические знания и практические умения, которые позволят овладеть знаниями, необходимыми для выполнения функциональных обязанностей конкретных специальностей.

В нашей стране обучение в техникумах и колледжах принято считать своеобразной первой ступенькой профессионального образования. В то же время зарубежный опыт показывает, что там выпускники колледжей, далеко не всегда в дальнейшем идут в высшие учебные заведения, а зачастую останавливаются на ступеньке среднего менеджера, начальника цеха и на аналогичных должностях. Можно с уверенностью сказать, что учреждения среднего профессионального образования дают не второсортное образование. Все его отличие от высшего образование только в том, что оно другое. Задача среднего профессионального заведения – подготовка специалиста с четко обозначенным набором общих и профессиональных компетенций.

Перед учреждениями среднего профессионального образования стоит цель утоления «кадрового голода» на предприятиях промышленности и сферы услуг. Если эта задача не будет решена, наша экономика начнет терять динамику развития, так как сегодня даже на элитных предприятиях, где есть и вакансии, и приличные зарплаты, уже некому производить продукцию. В стране существует переизбыток специалистов высшего образования с невостребованными рынком специальностями. Нам представляется, что молодому человеку предпочтительно стать первоклассным специалистом среднего звена, осмотреться и дальше самостоятельно определиться с карьерным ростом.

Современная молодежь ничего не принимает на веру, поэтому самые громкие заклинания о необходимости изучения того или иного предмета зачастую остаются лишь «гласом вопиющего в пустыне». Прогрессивная педагогика пытается ответить на требования времени рядом новых методических приемов. Особо стоит остановиться на интегративном методе обучения. Он не является некой новинкой в педагогическом процессе, ее история восходит к временам великих греческих философов. Но только сегодня интеграция становится одним из основных направлений.

В учреждениях среднего профессионального образования зачастую происходит спонтанное и непрофильное применение интегрирования в обучении. Студенты, пройдя подготовку по общепрофессиональным дисциплинам, при изучении более узких специальных дисциплин затрудняются применить полученные знания. Это снижает коэффициент полезности всего процесса обучения. Приступая к проведению интегрированного курса, педагогу стоит проанализировать уровень подготовки студентов, ознакомиться с познавательными способностями каждого, ведь успешное изучение одной дисциплины зависит от сформированности знаний по другой. Необходимо развивать у студентов навыки принятия самостоятельных решений и умение переносить полученные навыки и умения в сходные или иные ситуации. Практика преподавания показывает, что в программах многих дисциплин есть немало общих моментов, которые можно с успехом использовать на интегрированном занятии. На таких уроках студентам дается более полная картина мира. Их перестает мучить вопрос, для чего нужна математика в аспекте их специальности. Особенно четко происходит осознание этого, когда они присутствуют на интегрированном занятии по их основному профессиональному предмету и математике. Ведь не секрет, что в учебное заведение начальной профессиональной подготовки приходят студенты с низкой математической подготовкой, но у многих из них интересы в определенной степени уже сформированы: они направлены на избранную профессию. Интегрируя специальные предметы с предметами естественно-научного цикла, можно значительно повысить интерес к обучению.

Перед преподавателями колледжей стоит задача по созданию условий для самостоятельной познавательной деятельности студентов. Она должна достигаться на основе положительной мотивации студентов к познавательной деятельности. Важнейшим фактором в этом случае является интерес студента в выбранной специальности.

Педагог может использовать несколько способов повышения познавательного интереса к обучению выбранной специальности. На первое место следует отнести, прежде всего, личностный профессиональный опыт преподавателя. Кроме профессиональных качеств, он должен владеть навыками воспитательной работы. Профессионализм и человеческие качества наставника очень четко чувствуют студенты, что в значительной мере повышает авторитет педагога.

Второе место занимают современные информационно-коммуникативные технологии. Именно они, располагая практически неограниченными информационными ресурсами, способны донести нужные знания до студентов.

На третьем месте – нетрадиционные методы и формы обучения, которые побуждают студентов к самостоятельной познавательной деятельности. К ним можно отнести метод проблемного обучения.

Результатом введения задач профессиональной направленности при изучении дисциплин общеобразовательного цикла, в частности математики, будут являться:

- развитие устойчивого интереса студентов к обучению;

- повышение мотивационного компонента студентов в освоении предметов естественнонаучного цикла;

- повышение качества освоения специальных дисциплин;

- развитие умений применять полученные знания в

профессиональной деятельности.

Стоит остановиться на некоторых слабых сторонах интеграции математики со спецдисциплинами. Основное препятствие – это ограниченное время занятия. Поскольку способности студентов различны и момент окончания решения задания у каждого студента свой, сложно добиться выполнения поставленных задач всей группой. Отсюда вытекают следующие трудности применения интеграции: сложность подбора учебного материала, подробное структурирование занятия, выработка общего подхода к оценке знаний и т.п.

Тем не менее, необходимость введения профессиональных задач в цикл естественнонаучных и гуманитарных дисциплин продиктована стандартами нового поколения среднего профессионального образования, где большое внимание уделяется развитию самостоятельности специалиста, умению применять полученные знания из различных областей наук в своей профессиональной

деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 3-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
3. Махмутов М.И. Современный урок. – М.: «Просвещение», 1986.
4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. – М., 2002.
5. Стрелкова Л.Ю. Реализация межпредметных связей // Специалист. 2003. №3.
6. Щукина Г.И. Методы изучения и формирования познавательных интересов учащихся // Формирование познавательных интересов школьников. – Л., 1979.

PROFESSIONALLY DIRECTED TASKS ARE THE MEANS OF INDEPENDENT DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF COLLEGE'S STUDENTS

© 2012

N.A.Morozkova, postgraduate student of pedagogical department
State Pedagogical University of Chelyabinsk, Chelyabinsk (Russia)

Keywords: independent cognitive activity, practice-based learning, interdisciplinary integration.

Annotation: In the modern world there is a reassessment of mild-level managers' foundations of professionalism. The time itself raises a number of new requirements, such as the understanding of the essence and social significance of their own profession, the ability to make decisions and take responsibility for their performance. This increases the responsibility of teachers for preparing the students. New professionally-oriented technologies are being introduced, the fusion of special disciplines and integration of general education courses with special ones take place.

УДК 37.018.5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА

© 2012

Н.А. Нефедова, кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогика и психология, проректор по воспитательной работе
НОУ ВПО «Академия МНЭПУ» Москва (Россия)

Ключевые слова: воспитание, воспитательная система вуза, воспитательный потенциал, компоненты воспитательной системы, личность, индивидуальность, саморазвитие, подходы к изучению воспитательной системы вуза.

Аннотация: Определены теоретические основы и направления в педагогической науке, подходы к организации воспитательной системы вуза.

*Воспитание успешно,
если оно осуществляется в системе
(Л.И. Новикова)*

Сама по себе задача исследования теоретических основ и принципов внеучебной деятельности вуза как воспитательной системы не является новой для отечественной педагогики.

В качестве самостоятельной проблема внеурочной деятельности вуза как воспитательной системы стала пристально рассматриваться наукой в последние годы. До этого она исследовалась как составляющая проблемы системы воспитания в образовательных учреждениях – Е.В. Бондаревской, А.А. Грекова, И.А. Зимней, Е.Н. Сорочинской, Н.М. Таланчука и др. Подходы к моделированию и управлению воспитательными системами представлены в исследованиях, посвященных воспитательному процессу адаптивной школы Т.М. Давыденко, Н.П. Капустина, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др.

В современных концепциях воспитания (В.И. Андреев, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик, И.П. Иванов, Н.Е. Щуркова и др.) и авторами теории воспитательных систем (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, А.М. Сидоркин, Е.Н. Степанов) предметом пристального внимания являются в основном школьники и подростки.

Совсем недавно были введены показатели эффективности воспитательной работы при аттестации вузов. Основными критериями оценивания были количествен-

ные показатели: число проведенных мероприятий, студенческих программ и проектов, количество участников, наличие творческих и спортивных коллективов и студенческих общественных организаций. Это сразу привлекло внимание исследователей: педагогов, психологов, социологов. Разработка критериев, уточнений вызвала большой интерес ученых (М.А. Холодная, И.А. Зимняя, Е.В. Черных, В.С. Кагерманный). В их работах были рассмотрены компоненты системы воспитания, которые ранее не изучались. Авторы ввели в научный оборот качественные показатели системы воспитания: «виды компетентности», «стиль управления», «совместное проектирование», «личностно-ориентированный подход». Этими учеными рассматривается ряд проблем, связанных описанием воспитательной деятельности в вузе в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами; методологическое обоснование основных направлений, мониторинг воспитательного процесса в высших образовательных учреждениях и т.п. Эти исследования, безусловно, вносят вклад в развитие данного направления педагогической и психологической науки, однако их излишне жесткая привязка только лишь описанию воспитательной деятельности не позволяют говорить о моделировании воспитательной работы как системы.

Кроме названных выше, в отечественной и мировой науке исследуются и иные вопросы, прямо или косвенно связанные с проблемой воспитательной деятельности студенческой молодежи. Так предметом довольно многих

научных разработок являются всевозможные методы изучения воспитательного процесса. Частичному анализу вопросов теории и практики воспитательных систем в образовательных учреждениях посвящены диссертационные исследования Н.Б. Архангельской, Т.И. Грозовой, Н.С. Даниловой, З.Н. Добрыниной, О.Р. Жоголевой, И.А. Карелиной, В.И. Калининой, В.Н. Кондрашовой, Т.И. Кухтевич, Е.Н. Лекомцевой, Е.М. Смекаловой, А.Н. Шиловой и др.

Большее внимание уделяется изучению личностного развития воспитанников, его ценностных ориентаций (Л.В. Байбородова, Б.П. Битинас, С.М. Петрова, М.И. Рожков, Е.Н. Степанов, М.И. Шилова, Н.Е. Щуркова). Все чаще ученые обращаются к исследованию деятельности взрослых участников воспитательного процесса: взаимоотношениям различных субъектов воспитания (А.А. Андреев, Е.Н. Степанов); профессиональной компетентности, стилю общения, ценностным ориентирам преподавателей (С.Л. Братченко, Л.Н. Горбунова, В.И. Петрушин).

Определенное влияние на решение проблемы поиска оптимальных способов изучения воспитательного процесса в образовательном учреждении оказали и работы зарубежных авторов, которые, хотя и не занимались специально вопросами воспитания, разработали ряд диагностических процедур, интересных и для педагогов. К ним можно отнести исследование о развитии личности студентов К. Штарке, методику диагностики ценностных ориентаций М. Рокича, методику диагностики межличностных отношений Т. Лири и др.

Отмечая позитивное значение разработанных отечественными и зарубежными исследователями отдельных методов оценки воспитательного процесса, подчеркнем неразработанность в науке системного подхода к такому изучению.

Е.Н. Степановым, С.Д. Поляковым собран ряд разноплановых диагностических методик, имеющих отношение к изучению воспитательного процесса, а также разработаны методические рекомендации к исследованию его эффективности применительно для личности и индивидуальности субъектов воспитания.

Таким образом, существующие работы, в основном, рассматривают лишь общие проблемы воспитания вузовской молодежи в современных условиях, а организации внеучебной работы как инновационной воспитательной системы в вузе, с учетом ее современных специфических особенностей, посвящены единичные исследования. Обстоятельное изучение литературы по данной проблеме показало, что в современных научных исследованиях еще недостаточно внимания уделяется вопросам анализа внеурочной деятельности и становлению и развитию инновационных воспитательных систем в высших учебных заведениях. Педагогические исследования ученых носят преимущественно феноменологический характер, задача системного изучения рассматриваемой проблемы ими не ставилась. Необходимо подчеркнуть, что в современной науке создан необходимый задел для целостного, системного рассмотрения проблемы воспитательной деятельности в вузе как воспитательной системы, определения теоретических основ и принципов этой работы и разработки гуманистически ориентированного механизма ее осуществления.

Актуальность изучения теоретических основ воспитательной деятельности как воспитательной системы вуза связана с необходимостью решения важной проблемы теории и практики воспитания и обусловлена:

1) эволюционными тенденциями в образовании, связанными с повышением внимания к воспитанию студенческой молодежи;

2) повышением требований к качеству воспитательного процесса в вузе, направленного на индивидуально-личностное развитие студентов, и особой значимостью внеучебной воспитательной работы в высших учебных заведениях;

3) недостаточной теоретической и практической разработанностью внеучебной работы как воспитательной системы, способной обеспечить эффективное индивидуально-личностное развитие студента.

Принятие Закона РФ «Об образовании» означал пересмотр принципов воспитания молодежи. Крайний радикализм привел к тому, что старый механизм был разрушен, а новый так и не создан. При этом роль образования непомерно завышена, а воспитания - недопустимо занижена. Из нормативных документов категория «воспитание» и вся связанная с ним терминология изъяты. Воспитательная деятельность стала частью образовательных и инструктивных программ. Воспитание было переведено в разряд одного из элементов образования, что ошибочно, по мнению ученых (О.С. Газмана, В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, И.В. Петривней, Н.Л. Селивановой, Е.В. Титовой, Н.Е. Щурковой и др.). Фрагментарный характер воспитательной работы с молодым поколением отражает неразработанность современных систем воспитания, длительность которых зависит от возможности и способности создать концепцию воспитания связанную с модернизацией образования.

Во-первых, на современном этапе развития общества в воспитании студенчества отсутствует научно обоснованный и действенный механизм построения воспитательных систем в условиях модернизации образования. Это в свою очередь серьезно затрудняет инновационные процессы в области воспитания, препятствует повышению эффективности воспитательной деятельности высших образовательных учреждений, мешает продуктивному поиску и решению острых проблем воспитания и социализации подрастающих поколений. Причина такого положения дел заключается в недостаточно глубоком научном осмыслении специфики процесса и результата воспитания, а, следовательно, в неверном выборе подходов к построению воспитательной деятельности высшего учебного заведения как воспитательной системы.

Во-вторых, с разрушением прежней системы воспитания образовался вакуум в содержании воспитательной работы, поэтому проблемой оказалось то, на каких идеях и идеалах воспитывать молодое поколение. Не менее важны вопросы о методах и формах воспитания студенческой молодежи.

В третьих, вузах сложилась ситуация неопределенности в организации внеучебной работы. С одной стороны, попытка воспроизвести структуры, которые были адекватны советскому времени, находятся в противоречии с той системой ценностей, которая сформировалась в обществе, в студенческой среде.

Таким образом, отметим, что в большинстве своем вузы не имеют объективного и всестороннего представления о содержательных и структурно-функциональных характеристиках внеучебной деятельности вуза, как инновационной воспитательной системы, ее роли в индивидуально-личностном становлении учащихся в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Возникает противоречие между состоянием организации внеучебной деятельности и потребностью практики в создании целостной инновационной воспитательной системы внеучебной деятельности, которая бы существенно влияла на развитие личности и индивидуальности студента.

Все эти особенности актуализируют пересмотр традиционных подходов к созданию воспитательной системы в вузе и определение теоретических основ и принципов этого процесса как особого педагогического процесса. Необходимость разрешения вышеизложенных противоречий, а так же между возросшей потребностью общества в подготовке специалиста, способного к непрерывно индивидуально-личностному росту, и недостаточной теоретико-методологической и практической разработанностью организации внеучебной работы как инновационной воспитательной системы, способной обеспечить эффективное индивидуально-личностное становление студента при-

вело к необходимости исследования данной проблемы. Проблема так же заключается в отсутствии теоретической базы современной воспитательной системы для студенческой молодежи и необходимости разработки нового подхода к изучению процесса воспитания в вузе в условиях модернизации современного образования.

Рассматривая данную проблему, мы опираемся на следующие подходы:

- системный, позволяющий разработать и исследовать систему внеучебной работы, рассмотреть ее как подсистему профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов; выделить структурные компоненты системы внеучебной воспитательной работы и определить характер связей между ними; определить системообразующие факторы; позволяющий рассматривать воспитание как нелинейный, неравновесный, сложноорганизованный процесс, а также создающий возможности для проектирования системы оценки качества этого процесса;

- деятельностный, позволяющий рассмотреть особенности деятельности преподавателей и студентов в их взаимодействии внутри единой системы; этот подход придает первостепенное значение тем видам деятельности, которые способствуют индивидуально-личностному становлению студента; деятельность преподавателя и студента в процессе внеучебной воспитательной работы носит системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями воспитательного процесса;

- аксиологический, акцентирующий внимание на ценностном содержании подлежащего оценке воспитательного процесса;

- личностно-ориентированный подход как практико-ориентированная тактика исследования позволяет разработать методику реализации системы внеучебной воспитательной работы. Данный подход предполагает признание студента главной действующей фигурой воспитательного процесса; ориентацию на личность и индивидуальность студента; определяет содержание внеучебной воспитательной работы, стимулирующей активность студентов; определяет роль и позицию студента и преподавателя в процессе внеучебной воспитательной работы; позволяет использовать адекватную данному подходу методику реализации системы внеучебной воспитательной работы, направленной на эффективное личностно-профессиональное становление будущего специалиста.

Особое значение для нас имеют взаимосвязанные компоненты системы. Внеучебная работа как система, является структурно-функциональной, так как включает (мотивационно-целевой, содержательно-практический, организационно-процессуальный и диагностико-результативный), и ей присущи интегрирующая, регулирующая, развивающая, защитная, корректирующая и компенсаторная функции.

Мотивационно-целевой компонент системы включает в себя цель и задачи внеучебной воспитательной работы, цель каждого воспитательного мероприятия, имеющего определенное место в системе внеучебной воспитательной работы. Целью внеучебной воспитательной работы является индивидуально-личностное развитие студента. В этом компоненте закладывается и мотивация личностно-профессионального становления будущего специалиста.

Содержательно-практический компонент представляет совокупность субъекта деятельности ее организующего и в ней участвующего (сообщество администрации, преподавателей, кураторов, сотрудников, студентов, руководителей коллективов и других участников внеучебной воспитательной работы); совокупность внеучебных воспитательных мероприятий.

Организационно-процессуальный компонент включает рождающиеся в деятельности и общении отношения; взаимодействие между всеми структурными подразделениями вуза, выполняющими воспитательные функции; предметно-материальную среду вуза; формы и методы ор-

ганизации совместной деятельности и общения.

Диагностико-результативный компонент включает критерии (ценностное отношение к профессиональной деятельности, профессионально важные качества и практический опыт воспитательной деятельности будущего специалиста) и показатели эффективности процесса индивидуально-личностного развития студентов. Компонент представлен тремя уровнями: высоким, средним и низким.

Таким образом, мы видим, что воспитательная система вуза — это структура, ориентированная на признание самооценности и саморазвитие студента и преподавателя. Многолетний опыт работы показал, что воспитательная система является мощным механизмом развития личности и индивидуальности. При этом ориентация воспитывающей деятельности на личность и индивидуальность меняет многие воспитательные методики, выдвигает на первый план диалоговые методы и методы педагогической поддержки, т.е. опосредованные способы воспитательного воздействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе, техникуме, школе/Тезисы X-й Всероссийской научно-практической конференции Пермь: издательство ПГТУ. 2008.
2. Нефедова Н.А. Воспитательная деятельность и студенческое самоуправление ВУЗа // Сб. науч. статей «Вестник МНЭПУ» М.: «Издательство МНЭПУ», 2008.
3. Социально – педагогические условия профессионального становления студента вуза в контексте компетентностного подхода //Сб науч. Статей Тверь ООО ИПФ «Виарт» 2008.
4. Выявление ресурсов повышения эффективности воспитания студентов в современных условиях/Тезисы м\н н-п конференции в 2-х частях, АТИСО М., 2008.
5. Нефедова Н.А. Теоретические и практические аспекты воспитания студентов высшего учебного заведения. Программа и методические рекомендации для повышения профессионального уровня сотрудников вуза. М.: «Издательство МНЭПУ», 2008.
6. Воспитательная деятельность Вуза. Сборник документов, сценариев, программ и др. /Сост. Нефедова Н.А. М.: «Издательский дом АТиСо» 2008.
7. Студенческое самоуправление вуза: анализ состояния и перспективы развития. Научный доклад. Сост. Алиева Л.В. Нефедова Н.А. М.: «Издательство МНЭПУ», 2008.
8. Нефедова Н.А. Студенческое самоуправление как фактор развития профессиональной компетенции студентов» вуза //Проблемы формирования социальных и профессиональных компетенций будущего специалиста. Сб. науч. Статей – Тверь, ИНЖЭКОН, 16 мая 2008.
9. Нефедова Н.А. Воспитательная деятельность Вуза: Программа по изучению курса повышения профессионального уровня сотрудников вуза //Проблемы формирования социальных и профессиональных компетенций будущего специалиста. Сб. науч. Статей – Тверь, ИНЖЭКОН, 16 мая 2008.
10. Драган Н.А. Школа лидеров: Программа тренингов. М.: «Издательство МНЭПУ», 2008.

Исследование проводилось при поддержке гранта РГНФ проект №12-06-00031а

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL
SYSTEM OF THE UNIVERSITY

© 2012

N.A. Nefedova, the candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogical and physiology,
vice-rector on educational work

International Independent University Of Environmental & Political Sciences Moscow (Russia)

Keywords: education, educational system of the University, the educational potential, the components of the educational system, personality, individuality, self-development, approaches to the study of the educational system of the University.

Annotation: Defined the theoretical framework and the direction of the pedagogical science, the approach to the organization of the educational system of the University.

УДК 37.018.761

**МОТИВАЦИЯ К УСПЕХУ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМ ЗРЕНИЕМ**

© 2012

Н.А. Никашина, аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: мотивация к успеху; мотивация на избегание неудач; виды мотивов; стремление к совершенству.

Аннотация: Характер мотивации человека определяет успех его деятельности, мотивы способны формировать личность, стремящуюся к успеху, готовую преодолевать трудности, положительно мотивированный человек обладает большими возможностями в достижении цели.

Мотивация — побуждение к действию; динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека через труд удовлетворять свои материальные потребности [3].

При анализе теорий, формирующих представления о том, что такое самореализация личности, можно найти подходы биологизаторского характера. Понятие самореализации используется в значении адаптации, которая становится возможной в результате реализации человеком своих возможностей и способностей. Личности отводится пассивная позиция в отношении самореализации, личность не стремится к развитию и осуществлению своих потенций, это происходит само собой в процессе жизни [2]. Поведение детерминируется несознательными факторами и условиями жизни, в которой не отводится места активному, деятельному субъекту. Это не более, чем адаптация, удовлетворение дефицитарной потребности. Адаптация может сопровождаться самореализацией, но изначально на нее не ориентирована [5].

Таким образом, действующие мотивы могут быть самыми разнообразными и нередко определяются потребностями человека. Если это самый простой уровень потребностей — физиологический — то и мотивы будут направлены на достижение удовольствия путем получения чувства сытости, отдыха, отсутствие физиологического дискомфорта.

Наиболее значимыми в жизнедеятельности человека являются мотивы, обеспечивающие развитие личности, определенный уровень достижений. Хорошая мотивация обеспечивает положительную направленность личности, высокую осведомленность целей, широту интересов и социальных контактов. А. Маслоу подчеркивал значимость данного рода мотивов, но отмечал, что они становятся актуальными для человека только в случае удовлетворения простейших потребностей — физиологических и в безопасности — именно они дают человеку возможность перейти на более высокий уровень достижений, задуматься о своем предназначении и стремиться к самоактуализации. Под процессом самоактуализации личности понимается реализация её потенциала, способность человека изучать новые виды деятельности и добиваться в них успеха [4].

В процессе самореализации наиболее важными являются мотивы высокого порядка. К ним можно отнести мотив самоутверждения, идентификации, власти, процессуально — содержательные мотивы, экстринсивные мотивы, мотив саморазвития, достижения, аффилиации (стремление к общению), а также просоциальные побуждения.

Эти мотивы обеспечивают запуск движущих сил на пути достижения цели и удовлетворения потребности. Пробуждают в человеке желание быть не только похожим на свое значимое, авторитетное лицо, но и стремиться быть лучше него, получать уважение со стороны общества. При мотивации высокого порядка, человек хочет быть нужным и полезным, желает признания.

Важно отметить, что данная группа мотивов находится в тесной взаимосвязи между собой. Так, например, внешние (экстринсивные) мотивы должны подкрепляться содержательными. Это необходимо для удержания интереса к деятельности, в противном случае, она быстро наскучит человеку и перестанет быть значимой.

Мотивы, позволяющие человеку личностно расти, развивать свои умения и таланты, требуют определенной зрелости личности и высокого уровня осознания, а потому играют значительную роль в самореализации.

Самореализация предполагает выполнение человеком какой-либо деятельности. Одной из её составляющей всегда является мотив, который определяет качество выполнения задачи. Например, здоровый мотив стремления к успеху обеспечивает высокую заинтересованность личности в самом процессе деятельности, ориентирует только на положительный результат. Человек, желающий успеха, способен преодолеть страх перед новыми видами деятельности и способами её выполнения, может проявить умеренный риск. Проявляет готовность к актуализации всех своих интеллектуальных, физических и эмоциональных ресурсов. При мотивации на успех всегда возникает готовность заняться малопривлекательным делом ради пользы, то есть активно работают волевые процессы.

Есть вероятность проявления еще одного вида мотива — к избеганию неудач. Это менее продуктивный мотив, нежели стремление к успеху. Избегание неудач, то есть стремление оградить себя от возможного неуспеха, лишает человека перспектив и оставляет большое количество нереализованных возможностей за полем внимания индивида. Перед страхом неудачи человек с данным типом мотивации бессилен. В результате он предпочитает рутинное выполнение действий, направленных на хорошо знакомый результат, а иногда, бездействие вообще. Конечно, можно взглянуть на эту ситуацию с другой стороны. Выполнение деятельности хорошо знакомым методом снижает риск полного отсутствия положительного результата, обеспечивает определенную скорость в работе. Что касается психологических характеристик, то здесь самый важный момент заключен в следующем — сохранность психики. При избегании неудач, человек проявляет бережное отношение к самооценке и снижает риск возникновения резко от-

рицательных, разрушительных эмоций. Вероятно, выбор той или другой модели поведения должен обуславливаться ситуацией и расстановкой приоритетов, что в данный момент важнее.

В случае самореализации человека, более продуктивным будет поведение, направленное на поиск новых решений, а в случае неудачи, сознательное сохранение целостности личности, восприятие неудачи, как опыта и возможности заблаговременной проработки подобных ошибок.

А. Адлер отмечал, что люди с выраженной органической слабостью или дефектом часто стараются компенсировать эти дефекты с помощью тренировки и упражнений [5].

История и литература предоставляют много примеров исключительных достижений, являющихся результатом усилий, предпринятых для преодоления недостаточности органа. Демосфен, заикавшийся с детства, стал одним из самых выдающихся в мире ораторов. Вильма Рудольф, страдавшая в детстве физическим недугом, трижды завоевывала олимпийские золотые медали в легкой атлетике. Таким образом, неполноценность органа может привести к впечатляющим достижениям в жизни человека [4].

У слепых и слабовидящих людей, так же как и у здоровых возникает состояние некоторого «напряжения», вызванного актуальной нуждой в чем – либо, то есть потребностью. Именно мотив удовлетворения нужды побуждает человека к эффективным действиям. Когда чувство напряжения является адекватным, то есть не слишком высоким и не слишком низким, человек становится способным к эффективным действиям [5].

Таким образом, в ситуации людей с ограниченными физическими возможностями мотивация играет еще и компенсаторную роль. Внутренние убеждения, стремления человека помогают преодолеть физический недуг посредством сильной веры в успех. Мотивационная сфера испытуемых проверялась посредством методик Т. Элерса «Диагностика личности на мотивацию к успеху» и «Диагностика личности на мотивацию к избеганию неудач». Интерпретация данных проводилась в совокупности двух методик, и были получены следующие результаты.

У слабовидящих испытуемых преобладает высокий уровень стремления к успеху при преимущественно средней степени выраженности стремления к избеганию неудач. Очень важно, что нет данных, говорящих о низкой степени стремления к успеху. Эти результаты показывают, что есть хорошая степень готовности к получению нового опыта, умеренному риску, а также способности реализовать свои умения. Сформировано умение ставить цели и стремиться к их осуществлению. Важно отметить, что при хорошей мотивации на успех есть зона понимания возможной неудачи, поэтому, скорее всего, многие из ребят предпочтут действовать проверенным методом, чтобы уберечь себя от разочарования в новом виде деятельности. Есть процент испытуемых, чьи данные указывают на слишком высокий уровень стремления к успеху. В данном случае присутствует вероятность постановки труднодостижимых целей, что может повлечь за собой невозможность реализации своего потенциала в полной мере [6, 7, 8, 9].

С учетом того, что у здоровых ребят обе характеристики, относительно мотивации, выражены на среднем уровне, можно говорить о запущенности компенсаторных механизмов у слабовидящих испытуемых. Осознавая свой физический недостаток, ребята стремятся не только добиться успеха наравне со здоровыми, но и быть лучше них. Это значимые данные, так как при хорошем уровне мотивации, человек способен быть успешным и эффективным.

Важным является то, что стремление к успеху представляет собой мотив «высокого порядка», то есть мета – мотив. Его наличие говорит о желании достигать удовольствия за счет удовлетворения не только

жизнеобеспечивающих потребностей, но и потребностей роста, развития. Ребята проявляют готовность к стремлению к совершенству, способны проявлять добро, ценить теплые межличностные отношения, хотят заслужить уважение со стороны общества и чувствовать себя полезным. При данном положении дел у ребят есть возможность реализовать свои планы, желания и добиться высоких результатов в различных сферах реализации своих умений и навыков.

Особого внимания заслуживают лица, проявляющие слишком сильную степень выраженности мотивации на успех и высокий уровень избегания неудач. Данная категория ребят нуждается в психологическом сопровождении, так как завышенные требования к себе и своим целям могут не оправдать надежды испытуемого. В процессе деятельности есть высокая вероятность разочарования в своих силах и способностях, причем это будет не объективный факт, а результат неграмотного планирования. В противоположной ситуации, когда человек избегает неудач, высока вероятность лишения себя перспектив развития. Человек настолько опасается за результат, что предпочитает действовать либо проверенными рутинными способами, либо вообще бездействовать. В данном случае «пропускаются» возможности приобретения новых знаний и проб себя в интересных видах деятельности, которые смогли бы стать основой для самореализации личности.

Таким образом, успех самореализации напрямую зависит от мотивации человека. При возникновении актуальной потребности стоит задуматься не только над тем, что нужно сделать, чтобы снять возникшее напряжение, но и как сделать это лучше. В этом случае обязательно будет подвергнут анализу вопрос о постановке реалистичных целей, правильных и достижимых путем конкретных действий. При комплексном осмыслении проблемы у индивида всегда появляется возможность усилить свой потенциал и добиться успеха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галажинский Э.В. Детерминация и направленность самореализации личности: [Текст] / Э.В. Галажинский. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. – 182 с.
2. Ключко Е.В. Самореализация личности: системный взгляд /В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. – 154 с. 5
3. Психолого-педагогический словарь / сост. Рапацевич Е.С. – Минск: «Современное слово», 2006. – 928 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности.-3-е изд. – Спб.: Питер, 2004.-607 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
5. Яницкий М.С., Иванов М.С. Модель напряжений самореализации и ее эмпирическая валидизация. Интернет-ресурс.
6. Никашина Н.А. Особенности развития людей с ограниченным зрением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №2. с. 223-226
7. Никашина Н.А. Самоактуализация личности как способ успешной адаптации людей с ограниченным зрением в современном обществе// Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №1. с. 232-234
8. Никашина Н.А. Проблема самореализации личности от античности до наших дней // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. №4. с. 207-210
9. Никашина Н.А. Особенности показателей самореализации личности людей с ограниченным зрением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. №3. с. 227-230

Keywords: motivation, striving for perfection, avoid of failure.

Annotation: The problem of self – actualization, motivation is very impotent component in self – actualization. We describe a dependence of individual descriptions and successful self – actualization.

УДК 378.1

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В РОССИЙСКОМ ВОЕННОМ ВУЗЕ

© 2012

*Т.В. Павлушкина, старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин
Дальневосточное высшее военное командное училище имени Маршала Советского Союза
К.К. Рокоссовского, Благовещенск (Россия)*

Ключевые слова: профессиональная подготовка иностранных военнослужащих, адаптация, межкультурная адаптация, культурный шок, проблемы адаптации.

Аннотация: Статья посвящена исследованию проявлений «культурного шока» у иностранных военнослужащих и имеющих у них проблем и трудностей в связи с необходимостью их приспособления к новым для них социокультурным и образовательным условиям.

Подготовка в военных российских вузах высококвалифицированных иностранных специалистов обусловлено значением военно-технического сотрудничества России с другими странами для решения задач обеспечения безопасности государства, в том числе и в экономической сфере. В принятом в июле 1998 года федеральном законе «О военно-техническом сотрудничестве Российской Федерации с иностранными государствами» конкретизируются принципы и методы осуществления государственной политики военно-технического сотрудничества. В частности, закон определяет военно-техническое сотрудничество, как деятельность в области международных отношений, связанную с разработкой и производством продукции военного назначения, понимаемой как вооружение, военная техника, работы, услуги, результаты интеллектуальной деятельности [1]. Обучение разработке, модернизации, обслуживанию вооружения и военной техники являются составляющими продукции военного назначения, предназначенной для передачи иностранным государствам.

К тому же страна имеет в среднесрочной и долгосрочной перспективе политический эффект – обучающиеся в наших вузах иностранцы становятся элитой в своих странах, что дает возможность России устанавливать с развивающимися государствами прочные взаимовыгодные политические и экономические связи, закреплять свое геополитическое и экономическое положение в различных регионах мира.

Существует социальный заказ на подготовку в военных вузах России иностранных военных специалистов. Например, в Дальневосточном высшем военном командном училище (военном институте) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского обучаются представители стран Африки (Ангола, Бурунди, Гвинея, Ливия, Мали, Эфиопия), Ближнего Востока (Сирия, Палестина, Йемен, Иордания), Юго-Восточной Азии (Китай, Лаос, Монголия, Мьянма), Центральной Америки (Никарагуа). Иностранные военнослужащие представляют разные культуры, что проявляется в разных способах поведения, стандартах общения, мировоззрения и мировосприятия, ценностных ориентациях, усвоенными ими в процессе первичной социализации у себя на родине. Эти различия способствуют возникновению барьеров между ними, между иностранными военнослужащими и русскими курсантами, местным населением. Поэтому иностранные обучающиеся вынуждены приспосабливаться (адаптироваться) к новой, незнакомой для них действительности.

На протяжении последних десятилетий отмечался стабильный рост внимания как зарубежных (С. Бочнер, Берри, Вэй Син, Чэнь Цзе, Ши Си Нин и др.), так и российских (А.М. Анохин, Н. Е. Королева, Н. М. Лебедева,

И. А. Мушарапова, А. И. Сурыгин, Т. Г. Стефаненко, Н. С. Южанина и др.) ученых к проблеме межкультурной адаптации. В самом общем виде исследователи рассматривают ее как процесс и результат активного приспособления этнических групп, отдельных индивидов условиям другой, незнакомой, «чужой» социокультурной среды.

Следует отметить, что исследования проблем межкультурной адаптации проводятся в рамках теории аккультурации, определяемой как процесс и результат непосредственного, длительного контакта групп с различными культурами, выражающийся в изменении паттернов культуры одной или обеих групп [2]. В других же исследованиях, прослеживается мысль, что межкультурная адаптация, в отличие от аккультурации не предполагает обязательности принятия новой культуры как своей собственной, а скорее означает процесс приспособления к ней.

Например, М. Винкельман считает, что межкультурная адаптация временных мигрантов (в нашем случае иностранных военнослужащих) не предполагает их аккультурации. По мнению автора, она требует от них культурного релятивизма, то есть отказа на какое-то время, по крайней мере, от некоторых культурно-обусловленных реакций, чтобы стать более толерантными к иной культуре [3].

С точки зрения «культурного шока» [4] у иностранных военнослужащих есть предпосылки для того, чтобы они испытали на себе данное состояние – это шок от встречи с новой и незнакомой культурой. Каждая культура имеет множество символов социального окружения, как вербальных, так и невербальных (жестов, мимики) способов общения, с помощью которых мы ориентируемся и действуем в ситуациях повседневной жизни. Наш душевный мир зависит от этих сигналов, многие из которых мы даже не осознаем. Когда вся эта незримая система свободной ориентации в мире становится неадекватной в условиях культуры, человек испытывает глубокое нервное потрясение.

Мы поставили себе целью выяснить, выражены ли у иностранных военнослужащих признаки «культурного шока», а также какие дополнительные проблемы и трудности они испытывают в процессе обучения в российском военном вузе. Было опрошено (методом анкетирования) 130 иностранных военнослужащих, обучающихся в Дальневосточном высшем военном командном училище (военном институте). В начале исследования мы выяснили, что подавляющее большинство – 92% респондентов – до учебы в российском военном вузе, не проживали за пределами своей родной страны, не имели опыта обучения в других странах. Следовательно, у них нет опыта преодоления адаптационных сложностей, на который они могли бы ориентироваться в процессе обучения в нашем вузе.

Также нам представилось важным выявить, имелись ли у иностранцев представления о стране, в которой им предстоит в течение ближайших лет, ее традициях, культурных ценностях. Ответы показали очень слабое представление, понимание данных аспектов, а причинами выбора российского военного вуза является их направление на учебу правительством (77,6 % респондентов), престижность российского военного образования, диплома у себя на родине (70% респондентов).

Наиболее характерными симптомами «культурного шока» принято считать испытание человеком чувство полной беспомощности, ощущение, что его никто не понимает, что у него ничего не получается. На наш вопрос, приходилось ли им испытывать подобные чувства по приезду к нам, более половины иностранцев (51,5%) дали положительный ответ, отмечая что испытывают данные чувства постоянно, даже по истечению нескольких лет обучения и проживания в нашей стране; 32,3 % испытуемых – только в первое время после приезда; доля тех, кто не испытывал такие чувства, или испытывал очень редко – 16,1 %. На психосоматические проявления (нервозность, бессонницу, повышенную утомляемость) пожаловались 34,6 % опрошенных.

В ходе исследования мы определили общее отношение иностранных военнослужащих к российскому военному вузу. На вопрос «Нравится ли вам учиться в российском военном вузе?» большинство респондентов (57,6 %) дали ответ «пожалуй, да», что свидетельствует о наличии некоторых сомнений при ответе на вопрос; определенно, да, ответили всего 5,3 % иностранцев; 36,9 % опрошиваемых высказали свое недовольство некоторыми аспектами жизни в военном вузе выбрав категории «пожалуй нет», «нет».

Удовлетворенность учебой и жизнедеятельностью в военном вузе иностранные военнослужащие оценивают в среднем на 4-6 баллов (по 10-балльной шкале) – что соответствует среднему уровню. Настораживает тот факт, что среди ответов респондентов отсутствуют оценки, показывающие удовлетворенность учебой и жизнедеятельностью в военном вузе на высоком уровне (9-10 баллов).

Полученные результаты могут свидетельствовать о наличии определенных проблем и трудностей, с которыми пришлось столкнуться иностранным военнослужащим в российском военном вузе. Это подтвердили ответы на другой вопрос анкеты, который касался различных аспектов учебы и жизнедеятельности иностранных военнослужащих в российском военном вузе. На первом месте (у 97,6% респондентов), в качестве основной трудности стоит коммуникация на русском языке. Причем, согласно двусторонним международным договорам между иностранными государствами и принимающей стороной иностранные граждане, прибывшие на обучение в российский военный вуз, обязаны в учебное время разговаривать, общаться друг с другом, с профессорско-преподавательским, командным составом только на русском языке. Плохое знание русского языка, а также культурно-национальные особенности иностранных военнослужащих предопределили проблему взаимоотношений с профессорско-преподавательским составом (у 51 % иностранцев), командным составом (у 36 % респондентов), многие недовольны отношениями с русскими курсантами, другими национальными группами (71,4 % опрошиваемых). Причем, 45,3 % опрошенных иностранцев общаются со старшекурсниками, и как они указывают, это помогло им в учебной и внеучебной деятельности. Большинство (59,2% респондентов) видят необходимость, в том, чтобы иностранные военнослужащие старших курсов работали с младшими, помогали им, рассказывали о вузовской жизни.

Также иностранные военнослужащие высоко оценивают влияние русских курсантов на процесс их адаптации в военном вузе, 88% респондентов считают, что общение с ними способствовало бы более быстрому знакомству и усвоению русских традиций, обычаев, воинских ритуалов. На практике же, только 50% иностранцев общаются с русскими курсантами в учебное и внеучебное время.

Иностранным военнослужащим, прибывшим на обучение в российский военный вуз приходится знакомиться и привыкать к новым разнообразным методам и формам аудиторной, внеаудиторной, культурно-досуговой работы ранее им не знакомым, что способствует появлению у них дидактических проблем и трудностей (дидактического барьера) [5, 6, 7]. Большинство респондентов (93 %) отметило, что с такими формами учебных занятий в военном вузе, как лекция, семинарское, практическое занятие, групповое упражнение они знакомятся впервые. Как следствие, 72,3 % иностранным обучающимся сложно воспринимать лекционную информацию; 80 % – вести записи лекций; 93 % – готовиться к семинарам и практическим занятиям; 78,4 % – составлять конспекты; 81,5 % самостоятельно вести поиск необходимой научной информации.

С целью выявления особенностей адаптации иностранных военнослужащих, мы использовали метод нестандартизированной беседы, среди членов профессорско-преподавательского состава Дальневосточного высшего военного командного училища (военного института) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского (всего – 36 человек). По их мнению, иностранные военнослужащие испытывают, прежде всего, дидактические трудности: им очень тяжело воспринимать и одновременно делать записи в ходе лекции; готовиться к семинарским занятиям, так как работа с учебной литературой представляет для них сложность в вопросе выделения ключевых, основных позиций. Многие указывали на нарушения дисциплины на занятиях, что на наш взгляд, обусловлено особенностями национального характера иностранных обучающихся и организацией образовательного процесса в других государствах, а также проблемами процесса адаптации в военном вузе. Также эксперты указали проблемы межнационального взаимодействия, отсутствие этнической толерантности между представителями национальных групп. По их мнению, об этом свидетельствуют очень критические, резкие отзывы представителей одних национальных групп в адрес других.

Итак, как показало наше исследование, несмотря на то, что иностранные военнослужащие прибывшие на обучение в российский военный вуз, ориентированы на получение конкретной военной специальности (в данном случае условия проживания, природно-климатические условия носят вторичный характер) испытывают «культурный шок», заключающийся в неизбежном столкновении старых, присущих иностранцу как представителю общества, которое он покинул и новых, свойственных обществу, в которое он прибыл культурных норм и ценностей.

Характер адаптационных трудностей иностранных военнослужащих в условиях новой системы обучения определяется, прежде всего, степенью соответствия структурных и функциональных элементов предыдущей и новой образовательных систем. Новая для иностранных обучающихся образовательная система российского военного вуза, представляющая собой сложно организованную, иерархизированную организацию с жесткой системой управления, включает в себя новые формы и методы обучения, контроля знаний, самостоятельной подготовки, непривычные для многих формы отношений «преподаватель – обучающийся», «командир – обучающийся», обязательное посещение занятий, строгий регламент учебного времени и распорядок дня, необходимость строгого соблюдения воинских уставов и т.д., что создает для них адаптационные трудности различного уровня и характера.

Выведение процесса адаптации иностранных военнослужащих через его системное изучение на современный уровень сопровождения и управления – осознаваемая потребность, позволяющая вырабатывать практические рекомендации по подготовке и внедрению комплекса педагогических условий, направленных на успешную адаптацию иностранных военнослужащих в российский военный вуз с одной стороны, укрепление конкурентноспособности на мировом рынке образовательных услуг, с другой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 19.07.1998 N 114-ФЗ (ред. от 10.07.2012) «О военно-техническом сотрудничестве Российской Федерации с иностранными государствами»
2. Berry J.W., Sam D.L. Acculturation and adaptation – Boston, 1997. – P. 292.
3. Winkelmann M. (). Cultural shock and adaptation. Journal of Counseling & Development, 1994, 73(6).
4. Oberg K. Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments // Practical Anthropology. 1960. V. 7.
5. Поздняков И.А. Проблемы адаптации иностранных

студентов в России в контексте педагогического сопровождения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – №121. – С. 161–167.

6. Чэнь Цзе. Адаптация иностранных студентов в условиях российского вуза // Alma mater : Вестн. высш. шк. – 2010. – № 11. – С. 38–39.

7. Шаповал, Г. Н. Особенности адаптационных процессов при организации учебно-воспитательной работы с иностранными студентами / Г. Н. Шаповал, О. Н. Камалова // Гуманитар. и соц.-экон. науки. – 2011. – № 3 – С. 82–86.

THE ADAPTATION PROBLEMS OF FOREIGN SERVICEMEN IN RUSSIAN MILITARY INSTITUTE

© 2012

T.V. Pavlushkina, the assistant professor, the department pertaining to the humanities and natural sciences
The Far East Higher Military Command College (the Military Institute), Blagoveshensk (Russia)

Keywords: adaptation, cross-cultural adaptation, professional training of foreign servicemen, cultural shock, adaptation problems.

Annotation: The article presents the most significant and interesting points of the scientific research devoted to the problem of the “cultural shock” which foreign servicemen face with as they have to adapt to the new cultural and educational conditions.

УДК 74.560

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПО ПОЛУЧАЕМОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

© 2012

Г.В. Палаткина, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии
Е.Р. Дахина, аспирант кафедры социальной педагогики и психологии, методист РБОУ АО ДПО
«Центр профессионального образования»
Астраханский Государственный Университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: трудоустройство, рынок труда, профориентация, профессия, «фактор», социально-педагогический фактор.

Аннотация: Описанные проблемы, характерны не только для коммерческой области применения социологии. В то же время именно поведение старшекурсников и выпускников является чрезвычайно важным: сейчас, на этапе формирования рынка, они определяют во многом его будущее. Анализ противоречий между ожиданиями и предложением сторон на рынке даст возможность вскрыть наметившиеся проблемы, а также помочь соискателям сформировать сценарии наиболее эффективного взаимодействия.

В современных условиях рыночной экономики возрастает необходимость введения новых требований к процессу обучения и формированию эффективного работника, его ресурсных качеств в рамках всех ступеней образования.

Взаимодействие системы образования и рынка труда связано не только с востребованностью специалистов определенной квалификации и профессии, но и с отношением молодого поколения к труду в целом. Падение социальной ценности труда приводит к снижению престижа ряда важных для общества профессий. В настоящее время ряд исследователей отмечает обострение диспропорции между профессиональными ориентациями молодежи и реальными потребностями рынка труда, а также изменение традиционной иерархии ценностей, приводящее к замене утративших актуальность экстравертивных мотивов, направленных на общество и других людей, на интровертивные.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью теоретического и практического осмысления новых подходов к профессиональной подготовке специалистов, анализу их жизненных планов, организации процесса трудоустройства в условиях модернизационных преобразований в России, а также изменений, происходящих в мире, которые носят глобальный характер.

В общем, понятие трудоустройства включает в себя все формы трудовой деятельности, в том числе предпринимательскую деятельность, индивидуальную трудовую деятельность, профессиональную деятельность, участие в общественных или сезонных работах и т.п. При этом процесс трудоустройства представляет собой осуществление действий (содействие в этом процессе) по поиску подходящей работы и устройства на неё, а также процесс профессиональной подготовки, повышения квалификации и

переподготовки граждан для заполнения имеющихся вакансий.

В толковом словаре С.И. Ожегова под трудоустройством понимается «устройство кого-нибудь на работу, содействие в таком устройстве» (С.И. Ожегов, 1972).

В психологической энциклопедии трудоустройство рассматривается как мероприятия, включающие: подбор подходящей работы; информирование и консультирование о возможностях службы занятости; содействовать временному трудоустройству, профессиональному обучению, самозанятости, переезду к новому месту жительства и работы, организацию и проведение общественных, временных (сезонных) и неотложных работ с целью трудовой и социальной адаптации безработных, испытывающих трудности в поиске постоянной работы (Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия - М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 672 с.).

Следует отметить, что понятие трудоустройства различается в широком и узком значениях. В широком смысле трудоустройства объединяет все формы трудовой деятельности, не противоречащие законодательству, включая самостоятельное обеспечение себя работой, индивидуальную трудовую деятельность, предпринимательство, фермерство т.д. В узком смысле под трудоустройством понимают такие формы трудовой деятельности, которые устанавливаются при содействии органов государства или негосударственных организаций на основе лицензирования. Следовательно, понятие трудоустройства более узкое, чем понятие занятости, а именно трудоустройство предшествует занятости и является его важнейшей гарантией.

Отметим, что в правовом законодательстве РФ закреплено право граждан на трудоустройство и выбор места работы путем обращения к предприятию, учреждению,

организации, индивидуального крестьянского хозяйства и к другому работодателю или при бесплатном содействии государственной службы занятости. При этом трудоустройству молодых специалистов с высшим образованием мешают уровень и качество полученного образования и невостребованность выпускников вузов на рынке труда.

Молодые люди 18-24 лет, завершающие или завершившие профессиональную подготовку, а также отслужившие в армии. Данная группа достаточно уязвима на рынке труда, так как не имеет должного профессионального и социального опыта и, как следствие, менее конкурентоспособна.

Молодые люди в этом возрасте характеризуются неустойчивостью жизненных установок, отсутствием производственного стажа и опыта работы и, как следствие, относительно низким профессиональным статусом. Из-за перенасыщенности рынка труда конкурентными категориями населения молодежь является достаточно выраженной группой риска. В тоже время, в отличие от других социально уязвимых групп (инвалидов, женщин), молодежь является наиболее перспективной категорией рабочей силы. Еще полностью не сформировавшись как субъект трудовой деятельности, она наиболее восприимчива ко всем изменениям, имеет способность к постоянной смене трудовых функций, огромные возможности профессионального роста, наиболее продолжительный период предстоящей трудовой профессиональной деятельности.

Сегодня молодой специалист, покинувший стены ВУЗа должен сам решать вопрос своего трудоустройства. Государство пытается решить эту проблему, однако предпринимаемых мер явно не достаточно.

Раскроем социально-педагогические факторы, способствующие успешному трудоустройству выпускников вузов, т.е. процесса, определяющего его сущность (характер или отдельные черты) (Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 672с.).

Следует подчеркнуть, что под социально-педагогическими факторами следует понимать движущие силы, причины, побуждающие личность к активной социальной деятельности, а также способные повлиять на изменение наличного уровня социальной активности студентов педагогического колледжа, определяющие сущность и направленность ее формирования во внеучебной деятельности.

Такие факторы Шакурова М.В. разделяет на внутренние и внешние, а их, в свою очередь, на объективные и субъективные (Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004 – 272с.).

Одним из социально-педагогических факторов трудоустройства по выпускника вуза получаемой специальности является сохранение стереотипов у работодателей, таких качеств выпускников вузов, как отсутствие навыков трудовой деятельности и неумение выстраивать взаимоотношения в рабочем коллективе, излишняя эмоциональность и неустойчивость поведения, т. е. все то, что свидетельствует о социальной незрелости человека, недостаточном уровне его социализации в обществе. Масштабность и устойчивость влияния стереотипов такого рода приводят к дискриминационному отношению к молодежи на рынке труда.

В то же время предприятия сталкиваются с проблемами в кадровой политике. Во-первых, предложение на рынке труда не всегда соответствует требованиям конкретного производства. Во-вторых, и на этапе подготовки, и на этапе распределения предприятия отстранены от оценки уровня и качества подготовки специалистов по социальной работе. В-третьих, сами руководители предприятий, служб, в ведении которых находятся вопросы кадровой политики, чаще всего не могут обосновать прогноз потребности в кадрах, в подготовке перспективных специалистов.

Важнейшим социально-педагогическим фактором успешного трудоустройства выпускника вуза по получаемой специальности является качество, характер и содержание

полученной в вузе профессиональной подготовки. Для студентов период обучения — это время получения образования, приобретения профессиональной квалификации, этап согласования своих возможностей, желаний, ориентации с условиями и требованиями со стороны общества.

Такой социально-педагогический фактор трудоустройства выпускника вуза по получаемой специальности, как необоснованное представление студентов вузов по получаемой специальности о путях адаптации в сфере труда и занятости, проявляется в выборе будущей профессии, а в дальнейшем - в определении перспектив собственного трудоустройства. Выбор направления или специальности, по которым будет осуществляться обучение, часто делается абитуриентом исходя из идеальных представлений о будущей работе, а не в результате анализа реальной ситуации на рынке труда, информация о которой к настоящему моменту стала доступной для населения.

Следующий социально-педагогический фактор трудоустройства по получаемой специальности выпускника вуза – направленность (гуманитарная или техническая) профессиональной подготовки студентов вузов. В контексте данного фактора, также присутствует определенная тенденция, суть которой сводится к тому, что молодому специалисту технического профиля трудоустроится легче и проще, нежели выпускнику-гуманитарию.

Одним из важных факторов является - низкая эффективность взаимодействия институтов образования, занятости и найма, от которых зависит трудоустройство выпускников высших учебных заведений.

Следующий социально-педагогический фактор трудоустройства по получаемой специальности выпускника вуза, который мы не можем оставить без внимания, это слабая связь вузов с предприятиями по вопросам подготовки специалистов под конкретные рабочие места.

Еще один социально-педагогический фактор трудоустройства по получаемой специальности выпускника вуза - это ориентация образовательных учреждений на подготовку студентов вузов по так называемым рыночным профессиям, имеющим повышенный спрос, что приводит к углублению дисбаланса между профессиональной структурой рынка труда и реальной квалификацией свободной рабочей силы.

Следующим социально-педагогический фактор трудоустройства по получаемой специальности выпускника вуза является возрастающий разрыв спроса на рынке труда с уровнем квалификации выпускников. Это вызвано в определенной степени нежеланием рядом образовательных учреждений гибко, в контакте с административными структурами, органами занятости, работодателями, другими заинтересованными структурами ответственно подходить к решению проблемы целенаправленной подготовки и использования квалифицированной рабочей силы. Запоздывание же адаптации системы профессионального образования к условиям рынка труда, отсутствие готовности у значительной части работодателей реализовывать на практике кадровую политику, ориентированную на выпускников профессиональных образовательных учреждений, в перспективе может превратиться в серьезный тормоз экономического развития предприятий и региона в целом. Кроме того, нетрудоустроенные выпускники вузов и техникумов испытывают риск социальной дезадаптации.

Такой социально-педагогический фактор трудоустройства по получаемой специальности выпускника вуза, как информационное воздействие и косвенное управление агентами рынка труда, службами вузов, отвечающих за трудоустройство студентов вузов, требует построения новой информационно-аналитической базы, разработки новых способов и методик получения значимой информации, ее использования в соответствии с задачей межсекторного взаимодействия на рынке труда.

Одним из социально-педагогических факторов трудоустройства по получаемой специальности выпускника вуза, является функционирование кадровых агентств, служб со-

действия переподготовке и трудоустройству выпускников вузов.

Анализ социально-педагогических факторов трудоустройства выпускников вузов по получаемой специальности приводит к выводу о том, что назрела необходимость разработки технологического сопровождения подготовки к трудоустройству выпускников вузов по получаемой специальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – Изд. 9-е, исправ. и доп. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 845 с.

2. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия - М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 672 с. Хайман

3. Хайман Д.Н. Современная микроэкономика анализ и применение. М., 1992. Т. 2. Гл. 14.

4. Маслова И.С. Российский рынок труда. / И.С. Маслова - М: Институт экономики РАН, 1993.-С. 4-5.

5. Галишникова М. Этапы профессионального самоопределения подростков / Галишникова М. // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. - №2. – с. 59.

6. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 672с.

7. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004 – 272 с.

SOCIO-PEDAGOGICAL FACTORS OF EMPLOYABILITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THEIR SPECIALTY

© 2012

G.V. Palatkina, Head of the Department of Social Pedagogy and Psychology
E.R. Dakhina, post-graduate student, methodist “Center of vocational education”
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: employment, labor market, professional orientation, profession, “factor”, socio-pedagogical factor.

Annotation: The described problems are not unique to the commercial area of sociology. At the same time, the behavior of undergraduates and graduates is extremely important: now at the stage of the market, they largely determine its future. The analysis of the contradictions between the expectations and demand sides of the market will provide an opportunity to reveal emerging problems, and help job seekers build scripts more effective interaction.

УДК 37

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© 2012

A.B. Попова, аспирантка кафедры общей и специальной педагогики
Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск (Россия)

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональное сознание, межкультурная компетентность, кросскультурная грамотность, этническая толерантность.

Аннотация: В статье обоснована необходимость социальной адаптации педагогов к профессиональной деятельности в современных межкультурных условиях России, представлена модель межкультурной компетентности педагога.

В результате анализа психолого-педагогической литературы, изучающей особенности профессионального сознания педагога и специфику его деятельности в современных межкультурных условиях России, были выявлены основные противоречия между существующей практикой подготовки педагога и его конкретной профессиональной деятельностью. Эти противоречия особо проявляются в ситуациях межкультурного взаимодействия с субъектами педагогической деятельности, когда происходит столкновение национального и профессионального сознания.

Национальное сознание формируется в длительном процессе усвоения личностью определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ей функционировать в качестве полноправного члена общества. В то время как профессиональное сознание включает систему знаний, норм и ценностей, обеспечивающие профессиональную деятельность педагога. В ходе педагогической деятельности в кросскультурных условиях происходит постоянное столкновение национального и профессионального сознаний. Зачастую, особенно в конфликтных ситуациях, на первый план выступает национальное сознание, вследствие чего педагог совершает ошибки в межкультурных ситуациях взаимодействия.

Таким образом, для того чтобы препятствовать возникновению ошибок в ситуациях межкультурного взаимодействия, необходимо формировать как можно раньше у педагогов межкультурную (кросскультурную) компетенцию, которая является составляющей компетентности в общении с представителями других культур (А.С. Купавская и др.). Развитие кросскультурной компетентности педагога будет способствовать повышению степени его социальной адаптации к внутренней и кросскультурной (внешней) среде. Нарушение этнической идентичности может при-

вести к появлению напряженности как в межличностном взаимодействии, так и в межгрупповом, что в дальнейшем будет проявляться в возникновении национальной розни и межэтнических конфликтах [1].

В словаре практического психолога под «социальной адаптацией» понимается постоянный процесс интеграции индивида в общество, процесс активного приспособления индивида к условиям среды социальной, а так же результат этого процесса.

В современных межкультурных условиях социальная адаптация педагога к профессиональной деятельности будет проходить более эффективно при наличии у него сформированной межкультурной компетентности, основными структурными компонентами которой являются: способы реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия; кросскультурная грамотность; типы этнической идентичности; ценностная сфера, вербальные и невербальные коммуникации, религия, обычаи и традиции и т.д. В ходе исследования была разработана модель межкультурной компетентности педагога [2].

Межкультурная компетентность педагога - совокупность способностей, типов поведения и практической деятельности, которые позволяют индивидам эффективно и осмысленно взаимодействовать с другими индивидами, социокультурная среда которых отличается от их собственной. Вместе с тем, межкультурная компетентность – это не только характеристика определенной совокупности сложившихся способностей, но и процесс. Мы рассматриваем межкультурную компетентность как процесс обучения способам реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия, направленных на взаимопонимание и развитие филантропических установок сознания [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Манойлова, М.А. Культурно-когнитивный компонент полиэтнической компетентности специалистов образования / М.А. Манойлова // Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей/ Науч. ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеева. – Мурманск: МГПУ, 2010. – Вып. 10.

2. Науменко А.В. Кросскультурная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения / А.В.

Науменко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. - № 4(7), – С. 193-199 – ISSN 2221-5662.

3. Недосека О.Н., Науменко А.В. Исследование кросскультурной компетентности педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений / О.Н. Недосека, А.В. Науменко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. - № 3(6), – С. 219-223 – ISSN 2221-5662.

CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF THE TEACHER AS A FACTOR OF SOCIAL ADAPTATION IN MODERN CROSS-CULTURAL CONDITIONS

*A.V. Popova, a graduate department of general and special education
Murmansk State Humanities University, Murmansk (Russia)*

Keywords: professional activities, professional consciousness, professional structure of consciousness, cross-cultural competence, cross-cultural literacy, ethnic tolerance.

Annotation: In the article considers the problem of social adaptation of teachers to the profession in contemporary cross-cultural conditions of Russia, presented by the model of cross-cultural competence of teachers.

УДК 159.922.8

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

© 2012

Н.И. Пустовалова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология»

Д.В. Лазаренко, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: черты личности, волевая саморегуляция, старшеклассники.

Аннотация: своевременное выявление личностных особенностей старшеклассников может способствовать построению процесса профессионального консультирования, развитию соответствующего профессионального выбора, становлению «Я-концепции» юношей и девушек.

Старший школьный возраст онтогенетически является началом юности, главным психологическим приобретением которой является открытие своего внутреннего мира. «Открытие-Я» для юношества, согласно И.С. Кону, – важное волнующее событие, но оно вызывает множество тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» может не совпадать с внешним поведением, актуализируя проблему самоконтроля [1].

Основным содержанием юношеского возраста является выбор профессии, построение жизненных планов на будущее, самореализация и самосовершенствование, развитие социальных чувств, расширение социальных контактов, освоение новых социальных ролей. Перед юношами и девушками стоит проблема развития идентичности – проблема окончательного становления самосознания и дальнейшего развития мировоззрения, построения системы взглядов на жизнь, определения своего «места» в жизни.

В современной психологии наиболее фундаментальные исследования в области персонологии принадлежат Р. Кеттелу, Г. Олпорту, Г. Айзенку, К. Роджерсу, Дж. Келли, К. Левину, С.Л. Рубинштейну, А.Н. Леонтьеву, А.А. Реану, А.Г. Асмолову и др.

В трудах данных авторов рассматриваются проблемы направленности личности, развитие сфер личности, интегральные характеристики личности, характеристики компонентов личности – черт, мотивации, направленности и т.п.

Изучению развития личности старшеклассников, особенностям их самоопределения, механизмам идентичности, специфике социализации в современной психологической науке посвящены исследования Э. Эриксона, И.С. Кона, Е.А. Климова, Е.А. Шумилина, Р.В. Овчаровой и др.

Проблемы волевой регуляции поведения, развития саморегуляции личности раскрыты в трудах Р. Лазаруса, Е.П. Ильина, П.К. Анохина, Д.А. Леонтьева, В.И. Моросановой, Е.М. Коноза, А.К. Осницкого, Т.С. Чуйковой, В.А. Ядова, В.Н. Панкратова и др.

Данные исследователи характеризуют общие принципы регуляции психических состояний, раскрывают ценностно-нормативные и социально-установочные подходы к саморегуляции личности, выявляют составляющие ин-

дивидуально-типологических особенностей саморегуляции, рассматривают внешние и внутренние механизмы регуляции поведения и т.д.

Таким образом, можно отметить многозначность дефиниции понятия «волевая саморегуляция» в научной литературе: раскрытие как физиологических (П.К. Анохин и др.) – с одной стороны, так и психологических характеристик (В.И. Моросанова, В.А. Ядов и др.) – с другой стороны.

Следовательно, несмотря на то, что волевая регуляция и саморегуляция достаточно подробно изучены в научной литературе, но представляют малоизученную область именно по отношению к старшеклассникам.

Таким образом, актуальность исследования очевидна: юношество все еще нуждается в психолого-педагогическом сопровождении, так как недостаточно полно сформированы система ценностных ориентаций и убеждений личности, волевая регуляция поведения, совокупность черт личности. Поэтому достаточно необходимым выступает изучение механизмов саморегуляции личности и показателей черт личности старшеклассников во взаимосвязи.

Для выявления предполагаемых взаимосвязей было организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 72 учащихся старших классов ГУ СШ № 1 им. М. Айтхожина г. Петропавловска.

На первом этапе были определены показатели волевой саморегуляции при помощи тест-опросника А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, все индексы волевой саморегуляции проявляются на уровне низких значений. В наименьшей степени (66 испытуемых с низкими значениями – 92 %) у изучаемых старшеклассников развито самообладание – в поведении это выражается в спонтанности, импульсивности и обидчивости.

Низкие значения по шкале «настойчивость» у большинства старшеклассников (65 испытуемых – 90 %) свидетельствуют о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Сниженный

Результаты исследования волевой саморегуляции старшеклассников (n=72)

Уровни значений	Шкалы волевой саморегуляции		
	Настойчивость	Самообладание	Общая шкала
Высокие значения	10 %	8 %	14 %
Низкие значения	90 %	92 %	86 %

фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется повышенной чувствительностью и тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Общий уровень волевой регуляции также у большинства учащихся (62 испытуемых – 86 %) развит на уровне низких значений. Это чувствительные, эмоционально неустойчивые личности, ранимые, неуверенные в себе. Общий фон активности снижен, свойственны импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной утонченностью натуры, не подкрепленной способностью к рефлексии и самоконтролю.

Далее мы изучили проявление черт личности у старшеклассников с использованием опросника 16 PF Р. Кеттелла. Результаты исследования в виде среднестеновых значений представлены в таблице 2.

Но, в то же время, некоторые испытуемые характеризуются благожелательностью к другим, покладистостью, уживчивостью («L»); практичностью, руководством объективной реальностью, честностью, добросовестностью («M»); самостоятельностью, находчивостью, независимостью («Q2»); самолюбием, целенаправленностью, доведением дела до конца, принятием социальных норм («Q3»); терпимостью к неудобствам, наличием интеллектуальных интересов, хорошей информированностью («Q1»); собранностью, сообразительностью, эрудицией («B»).

На следующем этапе нашего исследования мы обратились к использованию корреляционного анализа с целью выявить устойчивые взаимосвязи между исследуемыми свойствами личности старшеклассников.

Нами был применен корреляционный метод с использованием расчета коэффициента линейной корреляции

Таблица 2

Результаты исследования черт личности старшеклассников (n=72)

Факторы (черты) личности															
A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
5,5	6	5,7	6,7	6,5	4,7	6,8	5,5	6,1	5,3	5,5	4,8	6,3	5,8	5,8	5,5

Как видно из данных таблицы 2 наиболее развитыми у изучаемых старшеклассников являются факторы Н «Пармия (смелость)» – Тректия (робость), Е «Доминантность – Конформность» и F «Сургенсия (беспечность) – Десургенсия (рассудительность)». Это свидетельствует о развитости в личности данных старшеклассников таких сочетаемых черт, как смелость, предприимчивость, склонность к риску, импульсивность, расторможенность, общительность (тенденция к «Н+»); доминирование, неуступчивость, самоуверенность, напористость, непослушность, непреклонность, агрессивность (тенденция к «Е+»); беззаботность, небрежность, энергичность, экспрессивность, динамичность в общении (тенденция к «F+»).

В наименьшей степени у исследуемых учащихся старших классов развиты факторы G «Сила Сверх-Я – Слабость Сверх-Я» и O «Гипотимия – Гипертимия». В личности это проявляется в тенденции к таким чертам, как подверженность чувствам, несогласие с общепринятыми моральными нормами, стандартами, непостоянство, игнорирование обязанностей, небрежность, лень, беспринципность, безответственность (тенденция к «G-»); самонадеянность, благодушие, веселость, безмятежность, нечувствительность к порицанию, бездумность (тенденция к «O-»).

При этом вышеуказанные черты не расположены в области ярко выраженных значений, составляют лишь слабую тенденцию к выраженности соответствующего полюса конкретного фактора. Мы же, интерпретируя результаты как в наибольшей или наименьшей степени выраженные, имеем в виду, что они выражены в той или иной степени в сравнении с другими, занимающими положение средних значений именно в данной выборке испытуемых.

Таким образом, основу личности исследуемых старшеклассников составляют группа факторов, занимающих средние значения, – «А», «С», «I», «N», «Q4». В комплексе характеристики данных факторов проявляются в личности в форме следующих черт: небрежность, беспечность, доверчивость, общительность («А»); эмоциональная неустойчивость, переменчивость в отношениях и неустойчивость в интересах («С»); черствость в отношениях, суровость, несентиментальность («I»); наивность, бестактность в общении, эмоциональная несдержанность («N»); апатичность, низкая мотивация («Q4»).

Пирсона [2].

Сформулируем рабочие гипотезы:

H_0 : Корреляция показателей по определенному фактору и значений по шкале волевой саморегуляции у старшеклассников статистически значимо не отличается от нуля.

H_1 : Корреляция показателей по определенному фактору и значений по шкале волевой саморегуляции у старшеклассников статистически значимо отличается от нуля.

Расчеты эмпирических значений коэффициента корреляции r_{xy} между чертами личности и показателями волевой саморегуляции в изучаемой выборке старшеклассников (n=72), представлены в Таблице 3.

Для того, чтобы с определенной степенью статистической значимости принять нулевую гипотезу (H_0) или альтернативную (H_1) гипотезу, необходимо сравнить эмпирические значения коэффициента корреляции с табличными критическими значениями ($r_{кр}$). Для степени свободы $k = (n-2)$: $72-2 = 70$:

$$r_{кр} = \begin{cases} 0,19 (\alpha \leq 0,1) \\ 0,23 (\alpha \leq 0,05) \\ 0,30 (\alpha \leq 0,01) \end{cases}$$

Если $r_{xy} \leq 0,19$, то принимается рабочая гипотеза H_0 – связь значений по конкретному фактору и определенной шкале волевой саморегуляции старшеклассников статистически значимо не отличается от нуля.

Если $r_{xy} \geq 0,19$, то принимается рабочая гипотеза H_1 – связь значений по конкретному фактору и определенной шкале волевой саморегуляции старшеклассников статистически значимо отличается от нуля с достоверностью 90 % ($\alpha \leq 0,1$).

Если $r_{xy} \geq 0,23$, то принимается рабочая гипотеза H_1 – связь значений по конкретному фактору и определенной шкале волевой саморегуляции старшеклассников статистически значимо отличается от нуля с достоверностью 95% ($\alpha \leq 0,05$).

Если $r_{xy} \geq 0,30$, то принимается рабочая гипотеза H_1 – связь значений по конкретному фактору и определенной шкале волевой саморегуляции старшеклассников статистически значимо отличается от нуля с достоверностью

99% ($\alpha \leq 0,01$).

Анализируя значения r_{xy} , делаем вывод, что имеются статистически достоверные взаимосвязи черт личности и волевой саморегуляции старшеклассников (табл. 3).

ности и поведении индекс общего уровня волевой саморегуляции. Другими словами, наличие в личности старшеклассников таких черт, как смелость, склонность к риску, толстокожесть, импульсивность, беззаботность, может

Таблица 3

Результаты корреляционного исследования связи стенов черт личности и индексов волевой саморегуляции старшеклассников

		Индексы волевой саморегуляции		
		Настойчивость	Самообладание	Общий
Факторы (черты) личности	Фактор А	H_0	H_0	H_0
	Фактор В	H_0	H_0	H_0
	Фактор С	$H_1, \alpha \leq 0,05$	H_0	$H_1, \alpha \leq 0,05$
	Фактор Е	H_0	H_0	H_0
	Фактор F	H_0	H_0	H_0
	Фактор G	H_0	H_0	H_0
	Фактор Н	H_0	$H_1, \alpha \leq 0,05$	$H_1, \alpha \leq 0,1$
	Фактор I	H_0	H_0	H_0
	Фактор L	H_0	H_0	H_0
	Фактор М	H_0	H_0	H_0
	Фактор N	H_0	H_0	H_0
	Фактор O	H_0	H_0	H_0
	Фактор Q1	H_0	H_0	H_0
	Фактор Q2	H_0	H_0	H_0
	Фактор Q3	H_0	H_0	H_0
	Фактор Q4	H_0	H_0	H_0

Следовательно, чем в большей степени у старшеклассников развиты черты фактора «С» (т.е., чем сильнее наблюдается тенденция к «С+»), тем в большей степени проявляется в их личности и поведении индекс волевой саморегуляции «настойчивость» ($r_{\text{эмп}} = 0,29$, при $\alpha \leq 0,05$), то есть, чем сильнее развиты такие черты, как эмоциональная устойчивость, выдержанность, спокойствие, реалистичность, постоянство интересов, тем в большей степени они будут склонны к завершению начатого дела; это личности деятельные, работоспособные, активно стремящиеся к выполнению намеченного, им свойственно уважение социальным нормам, эмоциональная зрелость, управление ситуаций.

Также, положительная корреляционная связь обнаружена между фактором «С» и общим уровнем волевой саморегуляции поведения: чем сильнее тенденция к «С+», тем в большей степени развиты общие волевые саморегуляция поведения ($r_{\text{эмп}} = 0,28$, при $\alpha \leq 0,05$), то есть, чем чаще старшеклассники показывают себя эмоционально зрелыми, реально оценивающими ситуации, трезво смотрящими на вещи, тем в большей степени их отличает спокойствие, уверенность в себе; у них устойчивые намерения, развитое чувство собственного долга, способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью.

Далее, чем в большей степени у старшеклассников наблюдается тенденция к проявлению черт личности, свойственных положительному полюсу фактора «Н» («Н+»), тем в меньшей степени у них развит индекс волевой саморегуляции «самообладание» ($r_{\text{эмп}} = -0,23$, при $\alpha \leq 0,05$), то есть, другими словами, если у старшеклассников наблюдаются склонность к риску, авантюристичность, смелость, импульсивность и расторможенность, тем в меньшей степени они будут способны к произвольному контролю над собственными эмоциональными реакциями; недостаточно владеют собой, спонтанны, импульсивны.

Также между тенденцией к «Н+» и общим уровнем саморегуляции обнаружена устойчивая отрицательная корреляционная связь ($r_{\text{эмп}} = -0,20$, при $\alpha \leq 0,1$): чем в большей степени у старшеклассников развиты черты личности фактора «Н+», тем в меньшей степени проявляется в их лич-

ности способность управлять своими эмоциональными реакциями, контролировать свои поведенческие реакции, что может привести к неуверенности в себе, снижению общего фона активности, к развитию неустойчивости намерений.

Между другими чертами личности и индексами волевой саморегуляции старшеклассников устойчивых связей не обнаружено, более того, содержательно полученные коэффициенты корреляции приближены практически к нулю, что свидетельствует о полном отсутствии других связей между чертами личности и волевой саморегуляцией поведения учащихся старших классов. Такое распределение данных возможно объяснить возрастными особенностями – в юношеском возрасте происходит окончательное оформление самосознания и закрепление «Я-концепции», поэтому множество связанных с данными формированиями личности свойств, черт и характеристик также находятся в состоянии изменения, трансформации и преобразования. Особенно это касается волевой саморегуляции, становление которой зависит от сформированности эмоционально-волевой сферы. Множество современных ученых (Кон И.С., Овчарова Р.В. и др.) непосредственно указывают на слабые стороны личности юношеского возраста, нуждающиеся в дополнительном развитии, и среди них – в частности, волевая саморегуляция поведения.

Итак, в ходе проведения эмпирического исследования было выявлено:

- все индексы волевой саморегуляции у учащихся старших классов развиты на уровне низких значений;
- наиболее развитыми у старшеклассников являются факторы Н «Пармия (смелость) – Тректия (робость)», Е «Доминантность – Конформность» и F «Сургения (беспечность) – Десургения (рассудительность)»;
- в наименьшей степени у исследуемых учащихся старших классов развиты факторы G «Сила Сверх-Я – Слабость Сверх-Я» и O «Гипотимия – Гипертимия»;
- между определенными чертами личности и некоторыми индексами волевой саморегуляции существуют устойчивые корреляционные связи.

Таким образом, гипотезу нашего исследования можно считать доказанной полностью.

На основании полученных результатов и анализа научной литературы были составлены практические рекомендации по развитию черт личности и волевой саморегуляции, предназначенные для самих старшеклассников, психологов, родителей и учителей:

- необходимо проводить своевременную диагностику выраженности волевой саморегуляции поведения и черт личности старшеклассников;
- проводить индивидуальные беседы, направленные на выяснение механизмов социальной адаптации, условий

реализации способностей старшеклассников;

- способствовать установлению контактов, помогать им в профессиональном выборе;
- своевременно применять способы регуляции психофизиологических состояний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник. – М.: Флинта, 2004. – 336 с.

RELATIONSHIP OF PERSONALITY TRAITS AND STRONG-WILLED SELF-REGULATION HIGH SCHOOL STUDENTS

© 2012

N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical sciences, professor of department Psychology
D.V. Lazarenko, master of education, senior lecturer of department Psychology
North Kazakhstan State University named M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: personality traits, strong-willed self-regulation, high school students.

Annotation: timely identification of personality characteristics of high school students can contribute to a process of professional counselling, development of relevant professional choice, the establishment of the «self-concept» boys and girls.

УДК37.091.12:[330.341.1:62]

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК КОМПЛЕКС УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© 2012

И.М. Расторгуева, аспирант кафедры профессионального образования и педагогического менеджмента
Т.Н. Прохорова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой
«Педагогика и предметные технологии»
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: инновации, внутришкольное (внутрифирменное) обучение, инновационная деятельность, формирование, организационно-педагогические условия.

Аннотация: В статье раскрывается комплекс условий формирования готовности к инновационной деятельности через процесс внутришкольного обучения. В основу положены идеи обучающейся организации.

Важнейшей основой становления учителя как личности и профессионала является непрерывное профессиональное развитие. Концепция учебы в течение всей жизни способствует реализации идеи повышения квалификации одновременно с продолжением трудовой деятельности. Такой подход к обучению берет на сегодня и общеобразовательная школа. Учителя осваивают инновации в образовании и учатся их применять в своей профессионально-педагогической деятельности через новые функции в результате реализации двух стратегий: инновационная деятельность и повышение квалификации на рабочем месте. Инновационная деятельность связана с осознанием себя как субъекта образовательной политики. Вторая стратегия условно может быть названа «корпоративное» или «внутрифирменное» обучение.

Обучение непосредственно в школе ориентировано на задачи школы, интересы и затруднения конкретных педагогов. Достоинством такого обучения является наличие единого научно-методического пространства для учителей разных предметов. Процесс внутрифирменного обучения учителя заключается в основном в сопровождении или поддержке профессиональной деятельности учителя. В основу организации процесса внутришкольного обучения учителя нами была положена концепция обучающейся организации и организационного обучения (К. Арджирис, М. Доджсон, Б. Мильнер, И. Нонака, М. Полани, Х. Текучи, И. Туоми и др.).

Внутришкольное обучение учителя с целью формирования у него готовности к инновационной деятельности должно содержать специально разработанный комплекс условий и отвечать требованиям многоступенчатости, вариативности и включать мотивационную, теоретическую и практическую поддержку с преобладанием интерактивных форм обучения.

Сложившиеся в современности теоретические и прак-

тические предпосылки позволяют выдвинуть ряд противоречий о том, что формирование готовности учителя к инновационной деятельности в процессе внутришкольного обучения будут успешнее по сравнению с массовой практикой, если формирование готовности учителя рассматривается руководителем образовательного учреждения как одна из целей непрерывного профессионального образования и повышения квалификации, нуждающаяся в содержательном и организационном обеспечении – процессе внутришкольного обучения; определено содержание готовности учителя к инновационной деятельности как интегративного профессионально-личностного образования, структура которого включает следующие компоненты: когнитивный, операционно-технологический и личностный; определены критерии, показатели и уровни формирования готовности учителя к инновационной деятельности; разработана и внедрена в процесс внутришкольного обучения модель формирования готовности учителя к инновационной деятельности, основанная на идеях «внутрифирменного» и «корпоративного» обучения; определены ее структурные составляющие; созданы организационно-педагогические условия формирования готовности учителя к инновационной деятельности, представленные как объективные возможности, целенаправленно создаваемые и реализуемые в пространстве образовательного учреждения с целью обеспечения непрерывности и успешности инновационной деятельности каждого учителя и в целом всего учреждения.

В качестве базы для проведения опытно-экспериментальной работы мы выбрали общеобразовательные учреждения муниципального образования города Астрахани «СОШ № 48», «СОШ № 23», Лабораторию инновационного опыта при Астраханском институте повышения квалификации и переподготовки.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем

готовность учителя к инновационной деятельности как интегративное профессионально-личностное образование, включающее совокупность профессионально значимых качеств, освоенных профессиональных умений и способов решения профессиональных задач различного уровня сложности, обуславливающих способность с высокой продуктивностью осуществлять профессиональные функции в динамично развивающейся системе его учебно-воспитательной деятельности. Основными компонентами готовности к инновационной деятельности являются когнитивный, операционно-технологический и личностный.

Когнитивный компонент включает совокупность психолого-педагогических, управленческих, методических знаний, связанных с реализацией инноваций в профессиональной деятельности; с теорией и практикой организации инновационной деятельности в учебно-воспитательной работе.

Операционно-технологический компонент готовности учителя к инновационной деятельности представлен совокупностью общепедагогических и управленческих умений, проявляющихся во владении инновационными технологиями и методами решения задач различного уровня сложности и позволяющих через инновационную деятельность добиваться высокой продуктивности в работе.

Личностный компонент готовности учителя к инновационной деятельности включает совокупность профессионально значимых личностных качеств специалиста: профессионально-педагогическую направленность, положительную профессиональную мотивацию, профессионально-ценностную ориентацию и педагогические способности.

В ходе исследования были выдвинуты и апробированы критерии формирования готовности учителя к инновационной деятельности: когнитивный, включающий объем ЗУН, связанных с реализацией инновационной деятельности, способы деятельности и самовыражения; операционно-технологический – освоенные профессиональные умения и способы решения профессиональных задач различного уровня сложности в области применения инновационных технологий; личностный – сформированность интегральных профессионально значимых личностных качеств.

Логика исследования и анализ результатов сформированности готовности учителя к инновационной деятельности в процессе внутришкольного обучения подвели нас к мысли об использовании шкалы уровневой оценки, состоящей из четырех уровней: репродуктивного, репродуктивно-творческого, творческо-репродуктивного и творческого. Планомерный переход от одного уровня к другому обусловлен изменением содержания компонентов готовности к инновационной деятельности: повышением объема знаний и умений об инновациях в образовании и инновационной деятельности; совершенствованием профессионально значимых качеств личности для применения инноваций в своей профессиональной деятельности и осознание себя как учителя-новатора, т.е. разработку и обобщение собственного инновационного опыта.

Исследование, проведенное нами, позволило научно обосновать и проверить на практике организационно-педагогические условия, способствующие наиболее успешному формированию готовности учителя к инновационной деятельности в процессе внутришкольного обучения наряду с уже имеющейся практикой: создание процесса внутришкольного обучения субъектов учебно-воспитательной деятельности, основанной с учетом возможностей образовательного учреждения как обучающей организации; обеспечение преемственности этапов формирования готовности учителя к инновационной деятельности; развитие мотивационно-ценностного отношения учителя к формированию готовности к инновационной деятельности; реализация комплексного программно-целевого подхода в организации внутришкольного обучения.

Внутришкольное (внутрифирменное) обучение инте-

грирует два процесса: целевого обучения и профессионального роста личности в профессиональной деятельности. Потому, результатами внутришкольного обучения одновременно являются и результаты обучения, и их качественное изменение после обучения [3, с. 41].

Мы исходили из понимания процесса внутришкольного обучения как особой социально-педагогической системы в личностно-развивающемся пространстве постдипломого образования, обеспечивающей формирование готовности учителей к инновационной деятельности. А поэтому процесс внутришкольного обучения строился на принципах диверсификации, подразумевающей многообразие, вариативность услуг, форм, содержания формирования готовности учителя к инновационной деятельности; личностно-ориентированного подхода, учитывающего запросы, потребности, индивидуальный уровень сформированности готовности к инновационной деятельности каждого члена педагогического коллектива; оптимальности форм, методов, содержания формирования готовности к инновационной деятельности; открытости и доступности, предполагающих добровольность участия и свободу выбора индивидуальной траектории формирования готовности к инновационной деятельности. В качестве структур внутришкольного обучения, усиливающих образовательный и технологический потенциалы субъектов учебно-воспитательной деятельности, были определены следующие виды служб: методическая, диагностическая, информационная (медiateка, методкабинеты по профилям преподаваемых дисциплин и др.).

Работа данных служб была ориентирована на применение активных форм и методов преимущественно активного обучения, среди которых приоритетом пользовались система постоянно действующих семинаров по внедрению инновационных технологий; организацию временных творческих групп учителей; педагогические мастерские по распространению инновационного передового опыта; профессиональные тренинги; деловые (организационно-деятельностные, ролевые, имитационные) игры, кейс-методики; создание портфолио профессиональных достижений; педагогические десанты и стажировки по усвоению передового инновационного опыта на базе муниципальных образовательных учреждений, рекомендованных для этих целей Министерством образования и науки Астраханской области.

Процесс формирования готовности учителя к инновационной деятельности мы строили через последовательность трех взаимосвязанных этапов: информационно-ориентировочного, направленного на диагностику имеющегося уровня сформированности готовности к инновационной деятельности у учителей школ и возникающих у них затруднений, выбора оптимального варианта содержания, методов, средств и форм организации процесса внутришкольного обучения; процессуально-деятельностного, предполагающего вовлечение учителей в активно обучающую деятельность согласно комплексной программе формирования готовности учителей к инновационной деятельности в процессе внутришкольного обучения; рефлексивно-обобщающего этапа, заключающегося в саморегуляции поведения и деятельности, осознании и оценке учителем своих профессиональных действий, самоактуализации.

Феномен самоактуализации может быть рассмотрен с позиции мотивационной готовности учителя и более конкретно – с позиции процессуальной готовности [2].

Правоммерно полагая, что мотивация является действенным фактором активного вовлечения личности в процесс познания, мы выделили основные направления работы с учителями школ: формирование положительных мотивационных установок на формирование готовности к инновационной деятельности; формирование знаний, умений по профессиональному самосовершенствованию; актуализация потребности формирования готовности к инновационной деятельности в процессе профессиональной деятельности. Учителя школ, на базе которых про-

водилось исследование, активно включались в работу научно-практических конференций и педагогических десантов, принимали участие в организации мастер-классов, педагогических мастерских, конкурсов профессионального мастерства: ПНПО, «Фестиваль педагогических идей», «Учитель года», «Самый классный классный», «Конкурс педагогических разработок», гранты муниципального и регионального уровней и др. [1, с. 149].

Программно-целевой подход в организации внутришкольного обучения позволил нам определить комплекс конкретных мероприятий по формированию готовности учителей к инновационной деятельности, нацеленных на их индивидуальные образовательные маршруты и ориентированных на разные уровни сформированности готовности учителя.

Нами разработана «Комплексная программа формирования готовности учителей к инновационной деятельности в процессе внутришкольного обучения», которая состоит из четырех модулей. Формирование репродуктивного уровня готовности к инновационной деятельности учителей происходило в ходе освоения первого модуля «Инновационная деятельность: содержательный, технологический, личностно-развивающий аспекты». Второй модуль «Современные инновационные технологии» включал в себя практико-ориентированные семинары по освоению и применению инновационных технологий. Третий модуль «Управление инновационной деятельностью и ее методическая поддержка в сфере образования» был направлен на изучение сущности и специфики инновационной деятельности в сфере образования и организации в школе Службы методической поддержки в инновационной деятельности. Четвертый модуль «Инновационные исследования в сфере образования» способствовал реализации потребности учителей в организации экспериментальной и

научно-исследовательской работы.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, позволило решить поставленные задачи и достигнуть цели исследования.

Основные перспективы дальнейшего исследования мы связываем с применением полученных результатов в организации и оптимизации процесса внутришкольного обучения педагогических кадров с целью формирования готовности учителя к инновационной деятельности.

В дальнейших исследованиях предполагается детальное уточнение закономерностей, механизмов и факторов формирования готовности учителя к инновационной деятельности в процессе внутришкольного обучения; разработке современных технологий формирования готовности учителя к инновационной деятельности; создание системы оценки уровня ее сформированности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Расторгуева И.М. Организация исследовательской работы школьников как эффективный процесс воспитания духовно-свободной личности // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – Пенза: Пензенский государственный университет. 2012. № 1. С. 147-152.
2. Рыкова Б.В., Сафронова О.В. Педагогические условия самоактуализации личности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки // Гуманитарные исследования. – Астрахань: Издательство «Астраханский государственный университет». 2007.
3. Трещев А.М. Развитие профессиональной компетентности заместителя директора школы по воспитательной работе в межкурсовой период повышения квалификации // Непрерывное профессиональное образование. Известия ВГПУ. – Волгоград: ВГПУ. 2010. С. 39-42.

INTRA SCHOOL TRAINING AS A COMPLEX OF CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF THE TEACHER TO INNOVATIVE ACTIVITY IN MODERN CONDITIONS

© 2012

I.M. Rastorgueva, post graduate of chair of professional education and pedagogical management
T.N. Prokhorova, doctor of pedagogical sciences, professor, head of chair
of «Pedagogical and subject technologies»
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: innovations, intra school (intra firm) training, innovative activity, formation, organizational and pedagogical conditions.

Annotation: In article the complex of conditions of formation of readiness for innovative activity through process of intra school training reveals. Ideas of the being trained organization are put in a basis.

УДК 378.14

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ О ПРОБЛЕМАХ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

И.А. Романовская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и педагогического менеджмента

И.Н. Хафизуллина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: образование, качество, качество образования, субъекты образовательного процесса, кураторство, менторство, тьюторство.

Аннотация: В статье представлены результаты опроса студентов педагогических специальностей Астраханского государственного университета, посвящённого представлениям будущих учителей о проблемах качества общего среднего и высшего педагогического образования, а также о способах решения данных проблем.

Изменения, происходящие в сфере образования, предполагают трансформацию ожиданий субъектов образовательного процесса относительно качества образования. В педагогической науке рассматриваются различные аспекты проблемы качества образования. Так, исследуются вопросы определения сущности понятия «качество образования», оценки качества образования различными субъектами образовательного процесса, определение показателей качества образования (Байденко В.И., Бондаревская Е.В., Бордовский Г.А., Новиков А.М., Новиков Д.А., Субетто А.И., Трещев А.М.).

Современная трактовка сущности понятия «качество

образования» определяет его основным критерием степень удовлетворения потребностей и соответствия запросам как личности, так и общества. Исходя из этого, представляется заслуживающим внимания понимание качества образования как способности удовлетворять запросам субъектов образовательного процесса [1].

Следовательно, качество образования, в первую очередь, связано с удовлетворением потребности обучающихся в формировании у них совокупности компетенций для выстраивания личной, профессиональной и общественной траектории [2]. Иными словами, качество образования представляет собой неизменную ориентацию всех

заинтересованных сторон на удовлетворенность процессом образования и его результатами.

Будущее педагогическое образование играет особую роль в обеспечении достойного уровня качества образования, поскольку это та социальная сфера, которая, во-первых, удовлетворяет запросы потребителей в образовательных услугах и, во-вторых, ориентирована на подготовку квалифицированных специалистов для сферы образования.

Именно будущим педагогам, в настоящее время являющимся основными субъектами вузовского образовательного процесса и участниками происходящих в нём изменений, и предстоит реализация предполагаемых преобразований, связанных с повышением качества школьного образования.

В связи с вышеизложенным заслуживает внимания выявление представлений студентов педагогических специальностей о существующих проблемах качества общего среднего и высшего педагогического образования, а также способах их решения. Кроме того, представляет интерес сравнительный анализ мнений студентов младших и старших курсов.

В 2011-2012 учебном году в рамках изучения дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» был проведён опрос в форме анкетирования среди студентов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет» с целью выявления отношения студентов к проблемам качества образования. Опрашивались студенты очной формы обучения 2, 4 и 5 курсов. В опросе принимали участие студенты филологического, математического и исторического факультетов, обучающихся на педагогических специальностях. Анкета включала блоки вопросов о проблемах качества общего среднего и высшего педагогического образования, о путях решения этих проблем.

Первый блок анкеты содержал вопросы об определении основных проблем качества школьного образования.

Практически все опрашиваемые отметили недостаточный высокий уровень профессиональной компетентности школьных учителей. По их мнению, это выражается в различных деформациях в системе отношений «педагог-учащийся», нежелании и неумении использовать инновационные методы и формы организации образовательного процесса, неумении заинтересовать учащихся материалом, и, как следствие, низком мотивационном уровне учащихся.

Интересно, что выпускники видят причину этой проблемы в несоответствии профессиональной подготовки современным требованиям. Так, большая часть студентов прокомментировала данное положение слабой практической направленностью обучения (эпизодическое использование активных методов и форм обучения; недостаточное количество часов, отводимых на практику в школе).

Студенты рассматривают и иной аспект кадровой проблемы в образовании, обозначенной в ответах респондентов как «нехватка молодых педагогов в школе». При этом учащиеся младших курсов убеждены в том, что данная проблема детерминирована в большей степени такими факторами, как низкий социальный статус профессии и невысокая заработная плата.

Пятикурсники, в свою очередь, признавая значимыми, прежде всего, субъективные факторы, убеждены в том, что данная проблема обусловлена недостаточно высоким уровнем сформированности профессиональной позиции учителя, неготовностью справляться с трудностями в профессиональной деятельности, а также конкурировать с опытными педагогами.

Ещё одной проблемой, о которой упоминают студенты, является дегуманизация школьного образования, выражающаяся, прежде всего, в преобладании авторитарного подхода к школьникам, ориентации на реализацию государственных образовательных стандартов в ущерб

личностному развитию учащихся, в учёте лишь количественных показателей результатов деятельности учащихся и учителей. По данному вопросу мнения студентов младших и старших курсов кардинально не различаются.

Недостаточное участие родителей в образовательном процессе также признаётся студентами значимой проблемой качества школьного образования. Несмотря на декларацию идеи активного взаимодействия школы с родителями учащихся, разнообразие существующих форм такого взаимодействия, зачастую всё сводится к решению финансовых вопросов.

Некоторыми студентами обозначается такая проблема качества школьного образования, как недостаточная материально-техническая оснащённость образовательных учреждений. Однако подобное видение свойственно преимущественно тем студентам, которые либо учились, либо были на педагогической практике в сельских школах.

При выявлении проблем качества школьного образования студентами обеих групп кардинальных расхождений между их мнениями не выявлено. Однако учащиеся младших курсов не дифференцируют причины и следствия проблем, тогда как пятикурсники демонстрируют более чёткие представления по данному вопросу. Вероятно, это обусловлено приобретённым в ходе педагогической практики опытом профессиональной деятельности.

Кроме того, перед студентами стояла задача предложить ряд мер, которые привели бы к повышению качества образования в школе.

Решение проблемы повышения уровня профессиональной компетентности педагогов чаще всего студенты связывали с необходимостью модернизации системы педагогического образования, для чего предлагалось акцентировать внимание на практической подготовке. Причём речь идёт не только об увеличении количества часов, отведённых на педагогическую практику, но и об активизации учебного процесса (реализация контекстного подхода, использование активных методов).

Гуманизация образовательного процесса традиционно предполагает реализацию основных методологических подходов (индивидуального, личностно-ориентированного, деятельностного), что нашло отражение в ответах респондентов. Но в рамках существующей системы образования студенты не видят конкретных способов решения данной проблемы, ограничиваясь декларативными замечаниями типа «признание ценности воспитанника как личности», «признание права на развитие своих способностей», «учёт мнения учащихся» и пр.

Для более эффективного взаимодействия родителей с образовательным учреждением необходимо, по мнению респондентов, создание в школе комплекса условий с целью реализации существующих механизмов включения родителей в образовательный процесс (функционирование структур самоуправления, общественной экспертизы). Помимо этого, важным признаётся повышение уровня психолого-педагогической и правовой культуры родителей, что, по мнению студентов, предполагает активное использование таких форм взаимодействия с родителями, как психолого-педагогический лекторий, клубные объединения по различным направлениям.

Решение проблемы недостаточности материально-технической базы общеобразовательных школ видится, в первую очередь, в сбалансированном распределении государственных средств. Внимание должно уделяться как инновационным образовательным учреждениям, так и массовым школам.

Также заслуживающим внимания представляется предложение привлечения в образовательные учреждения дополнительных средств из внешних источников финансирования («спонсорская помощь», «шефство», «инвесторы»). Отметим, что в рамках Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года предусмотрено обновление механизмов финансирования образовательных учреждений в

соответствии с задачами инновационного развития [3].

Второй блок анкеты содержал вопросы, нацеленные на выявление представлений студентов о проблемах качества образования высшей школы.

Среди наиболее часто упоминающихся проблем – недостаточное использование инновационных образовательных технологий. Интересно, что студенты младших курсов соотносят понятие «образовательные технологии» лишь с информационными технологиями, что свидетельствует, прежде всего, о преимущественном использовании при организации образовательного процесса в вузе традиционных методов и технологий.

Решение означенной проблемы видится в улучшении материально-технической базы образовательного учреждения, прежде всего, оснащённости учебных аудиторий.

Старшекурсники, в свою очередь, не отождествляют данные понятия, вместе с тем констатируют недостаточное использование разнообразных инновационных образовательных технологий (проектная технология, кейс-метод, технология контекстного обучения и др.).

Решение данной проблемы большинство студентов связывают, наряду с улучшением материально-технической базы образовательного учреждения, с предоставлением возможности преподавателям повысить уровень профессиональной компетентности, что позволит им применять инновационные образовательные технологии в образовательном процессе.

В то же время часть респондентов не связывают качество образования с высокими требованиями к их собственной учебной деятельности. Отсутствует стремление к обучению посредством активных методов, требующих немалых усилий от самих студентов. Более того, студенты не соотносят проблемы качества образования с результатами исследовательской деятельности, что проявляется в отсутствии готовности студентов к исследовательской деятельности и осознанному выполнению квалификационных работ [4].

При этом учащиеся вуза отмечают недостаточную реализацию личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе. Студенты считают себя полноправными субъектами образовательного процесса и испытывают потребность в индивидуальном подходе, что предусматривает возможность разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута, организации не только очных консультаций с преподавателем, но и дистанционных. Это, в свою очередь, предполагает организацию тьюторства, то есть индивидуального образовательного сопровождения, ориентированного на построение персональной образовательной траектории.

Следующая проблема качества образования, названная как учащимися младших, так и учащимися старших курсов, – необходимость организации процесса профессиональной и социальной адаптации первокурсников к условиям обучения и жизнедеятельности в вузе.

Все без исключения студенты признают значимость института кураторства. Действительно, подобный опыт существует, в том числе в Астраханском государственном университете, однако фрагментарно. По мнению студентов, необходимо повсеместное распространение различных форм наставничества, в том числе кураторства и менторства.

Под кураторством традиционно понимают форму учебно-воспитательной работы со студентами, предполагающую организацию взаимодействия студентов и преподавателей с целью оказания помощи в решении различных проблем, возникающих в ходе учебно-воспитательного процесса в вузе.

Менторство рассматривается как сопровождение студентов, ориентированное на максимально эффективное достижение целей образования при помощи предоставления обучаемому модели действий и их корректировки посредством обратной связи.

Немалое значение придают студенты, особенно стар-

ших курсов, проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности. Действительно, изучение и коррекция представлений об избранной профессии, специальности и условиях будущей профессиональной деятельности является эффективным средством формирования и развития учебной и профессиональной мотивации, положительного отношения к выбранной профессии и психологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

Интересным решением из предложенных старшекурсниками, на наш взгляд, является возможность внедрения на начальном этапе обучения в университете системы взаимодействия студентов с учителями-практиками, что предполагает не только посещение и последующий анализ уроков, но и участие в работе методических объединений, выполнение совместных с учителями проектов, участие в научно-практических конференциях.

Кроме того, недостаточное внимание, по убеждению учащихся вуза, уделяется профессиональному воспитанию студентов, включающему формирование позитивного отношения к выбранной профессии, ознакомлением с основами профессиональной этики, формированием профессионально-субъектной позиции.

Студенты убеждены в том, что проблема формирования положительного отношения к избранной профессии не имеет однозначного решения, поскольку напрямую связана с социально-экономической ситуацией, а именно с невысоким социальным статусом педагогической профессии.

Помимо этого, указывается на отсутствие системы при организации профессиональной ориентации школьников, что также приводит к снижению уровня осознанности и ответственности абитуриентов при осуществлении выбора направления обучения.

Анализ представлений студентов о проблемах качества общего и высшего педагогического образования, а также способах их решения позволяет сделать обоснованное заключение о том, что будущие учителя признают данные вопросы актуальными, однако вместе с тем у студентов отсутствует целостное представление об обозначенных проблемах. Названные способы демонстрируют несколько отстранённую и ограниченную позицию учащихся вуза, поскольку ответственность за качество образования перекладывается на государство, руководителей образовательных учреждений и на преподавателей. При этом не определяется степень ответственности студента за качество своего образования.

Мы убеждены в необходимости приоритетного формирования профессионально-субъектной позиции будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, что позволит более осознанно и ответственно подходить к качеству собственного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трещев А.М. Развитие профессионально-субъектной позиции молодого учителя в процессе внутришкольного обучения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 8. С. 149-158.
2. Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. Т. 13. № 1. С. 83-88.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.
4. Романовская И.А. Формирование исследовательской позиции будущих учителей // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2006. № 4. С. 344-347.

FUTURE TEACHERS' NOTION OF THE PROBLEMS OF THE QUALITY OF EDUCATION

© 2012

I.A. Romanovskaia, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of vocational education and pedagogical management

I.N. Khafizullina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of pedagogics
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: education, quality, the quality of education, subjects of educational process, coaching, mentoring, tutoring.

Annotation: The article presents the results of the survey of students of pedagogical specialties of Astrakhan state University, devoted to the future teachers' notion of the problems of the quality of secondary and higher pedagogical education and also to the ways of solving these problems.

УДК 378.1

ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УНИВЕРСИТЕТА

© 2012

Л.Н. Рулине, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Бурятский государственный университет, Улан-Удэ (Россия)

Ключевые слова: образовательный процесс, принцип дополнительности, постнеклассическая философия, дистанционное обучение, дистанционное обучение, лекции.

Аннотация: Рассматриваются происхождение и сущность принципа дополнительности. Определены общенаучные подходы в применении дополнительности в педагогике. Действие принципа дополнительности показано в образовательном процессе университета, в том числе в системе дистанционного обучения.

Современный образовательный процесс университета сочетает в себе традиционные (академические формы обучения) и инновационные черты (диалог, дискурс, учебно-проектную деятельность, технологии дистанционного обучения). Часто эти компоненты противопоставляют, сравнивают. Мы же предлагаем рассматривать их вместе, в целостности на основе принципа дополнительности, чтобы показать, как они взаимодействуют между собой, дополняют и развивают друг друга. Полагаем, что принцип дополнительности может быть использован в качестве основного правила взаимодействия образовательных систем и процессов, когда возникающие образовательные инновации рассматриваются во взаимозависимости с педагогическими традициями.

Принцип дополнительности как «новый логический инструмент» [18, с. 67] был выдвинут и сформулирован Н.Бором в связи с интерпретацией квантовой механики. Принцип дополнительности позволил разрешить проблему дуальности электрона, когда в одних экспериментах электрон вел себя как волна, а в других – как частица. Для разрешения противоречия этих двух понятий, имеющих одновременное отношение к одному и тому же объекту, был создан специальный математический аппарат, с помощью которого удалось устранить эту дуальность [10, с. 55]. На основе этого был сделан научный вывод: в процессе познания для воспроизведения целостности объекта необходимо применять взаимоисключающие, «дополнительные» классы понятий, каждый из которых применим в своих особых условиях [17, с. 105]. Так, с помощью дополнительности была установлена эквивалентность между классами понятий, описывающими противоречивые ситуации в различных сферах познания [13, с. 51].

Чтобы осознать современное значение открытия, сделанного Н.Бором, необходимо рассмотреть данный принцип в современном философском контексте – с позиций постнеклассической философии. Напомним, что основополагающим принципом неклассической эпохи является переход от синтеза (выводов, обобщений, целостных представлений, потерпевших крах) – к анализу, т.е. изучению мира, анализу всех его деталей и компонентов с целью поиска путей построения новой картины взамен разрушившейся старой [11]. Принцип постнеклассической эпохи предполагает переход от анализа – к синтезу (обобщениям, появлению целостных представлений, и целостной картины мира).

Как известно, важнейшей особенностью диалектического (неклассического) мышления является сознательное овладение и применение категории противоречия – актив-

ной методологической формы человеческого познания, согласно которой противоречия не устраняются, а заостряются [14, с. 143]. Прогнозируемое противоречие [13, с.41] определяет прогресс научного знания и практики, оптимальное направление поиска путей и методологических средств разрешения научной проблемы. Между тем, «дополнительный способ описания» нередко использовался не для объяснения противоречий, а для того, чтобы избежать их [14, с.146]. Очевидно, постнеклассическая модель знания, которая считает субъект неотъемлемой структурой и конструктором познаваемой им реальности [1, с.41], не приветствует крайнее противопоставление разных позиций и взглядов на мир, природу, сущность процессов. Поэтому, возникла необходимость создания основ интегративной диалектической логики, содержащей некоторое инвариантное ядро, допускающее известную, достаточно обоснованную вариативность. Причем эти основы должны были, с одной стороны, преемственно обобщать рациональные элементы (идеи, принципы, законы) разнообразных диалектик, а с другой стороны, – давать некие новые методологические, стратегические ориентиры системного образования. Одним из таких ориентиров стало понятие дополнительности – не только простое дополнение чего-то чем-то, но и устойчивая ассиметричная гармония или единство взаимодополняющих – противопоставляемых начал, свойств или закономерностей (мир вещей и мир идей, свобода и дисциплина, материальное и идеальное, биологическое и социальное) [5, с. 6-7]. Возможность широкого применения принципа дополнительности превратило его в важнейший методологический и эвристический принцип современной науки [12, с. 691]. Принцип дополнительности, как фундаментальный закон имеет всеобщее значение в мире [2, с. 7]: новое-старое, общее-частное, знание-вера, Запад-Восток, количество-качество и т.д..

Применение дополнительности как метода научного исследования оправдано и необходимо на определенном, промежуточном этапе познания того иного явления: 1) обнаружение качественно нового явления, которое в силу отсутствия соответствующих понятийных средств не поддается адекватному объяснению; 2) исследование явления во взаимоисключающих экспериментальных условиях, позволяющих использовать два класса противоположных эквивалентных понятий предшествующего этапа (уровня) познания; 3) связь, взаимозависимость того или иного альтернативного определения явления с конкретными условиями его познания: отображения альтернативности ситуации антиномичности понятий; 4) аналитическое изучение и описание структурных элементов, взаимоисключа-

ющих аспектов явления, основанное на дихотомическом делении множества высказываний на два подмножества, которые взаимоисключают друг друга, но взятые вместе исчерпывают объем возможной информации; 5) требование единства, системности знания, целостного описания (воспроизведения) объекта и интерпретации полученных данных, которое реализуется с определенной степенью адекватности на базе предшествующей концептуальной системы [14, с. 122]. В данной публикации речь идет о 4) и 5) варианте применения метода дополнительности. Исследование и презентация современной структуры образовательного процесса университета, включающей традиционные и инновационные модели обучения, академические и интерактивные формы взаимодействия в реальном и виртуальном образовательном пространстве, предполагает описание взаимоисключающих, иногда несовместимых, методик. Однако сочетаясь, дополняя друг друга, эти методики дают хороший результат – эффективную технологию. Для разработки педагогической концепции, представляющей собой систему взглядов на образовательный процесс, необходимо построить целостный образ – уникальную авторскую программу обучения и воспитания, основанную на личных воззрениях (возможно противоречивых), опыте (положительном и отрицательном), профессиональных качествах педагога.

Идея дополнительности была направлена на преодоление узости старых «понятийных рамок» путем расширения обычного способа употребления категорий, установления определенной связи между взаимоисключающими понятиями [14, с. 131]. Опыт организационно-педагогической деятельности показывает, что развитию образовательного процесса могут препятствовать различные подходы, консервативность взглядов, непонятность той или иной методики, неожиданность или непредвиденность результатов. Люди часто отрицают то, что не понимают. Поэтому внедрение инновационных методов, форм обучения сопряжено с необходимостью расширения педагогического кругозора, презентации новых педагогических инструментов. Помнится, в самом начале создания системы дистанционного обучения в Бурятском государственном университете (2003-2004 гг.) мы проводили серию ознакомительных семинаров на различных факультетах. И самое сильное сопротивление встретили на филологическом факультете. Но в настоящее время, преподаватели этого факультета являются наиболее активными разработчиками сетевых курсов, тьюторами, онлайн-лекторами. Что же произошло? Достигнув необходимого уровня ИКТ-компетентности, наши коллеги поняли и приняли преимущества дистанционного обучения, нашли приемы совмещения аудиторных форм занятий с вебинарами, расширили область применения известных методик обучения. В данном случае принцип дополнительности выступил моделью познания, устраняющей противоречия репрезентаций и приводящий к непротиворечивому пониманию [10, с. 204]. Непротиворечивость характерна для логического мышления, непротиворечивое понимание необходимо для написания научной статьи, диссертации. Противоречивая система несовершенна, так как может включать истинные и ложные положения, доказательство и опровержение. Принцип дополнительности создает систему рациональных принципов [10, с. 205], два противоречивых образа сводятся вместе как дополнительности. Дополнительность в гносеологии является способом обретения истины на основе применения многообразных подходов [16, с. 62].

Обобщенный принцип дополнительности звучит так: в системе свойств любого объекта или субъекта относительно устойчиво асимметрично гармонируют пары взаимодополняющих и противоположных свойств, признаков или черт, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно [5, с. 14]. Отсюда, ключевыми характеристиками феномена дополнительности являются относительная устойчивость, взаимодополняемость противоположностей, неодинаковое проявление

(нетождественность). Эти черты отражают состояние объектов педагогической действительности. Например, методы и формы обучения, воспитания представляют собой устойчивую систему лишь по отношению к конкретной образовательной ситуации, одновременно они тесно связаны между собой и представляют некую целостность. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую) и органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве. Другой пример, как известно нормы и ценности неодинаковы у разных народов, соответственно неравносильны традиционные (известные) стили воспитания детей по степени их строгости, соотношению наказаний и поощрений. К примеру, в Японии учитель чаще обращается к поощрениям, чем к наказаниям, т.к. считает, что чрезмерное давление, направленное на достижение сиюминутного послушания, в будущем может дать обратный результат. Англичане относятся к детям сдержанно, дисциплинирующее воздействие на детей оказывается с самого раннего возраста: наказывать детей в Британии – это не только право, но и обязанность родителей.

Понятие дополнительности было введено Ж.Деррида для преодоления традиционных принципов метафизики (принципа начала, источника, первопричины): одновременная возможность и невозможность начала – функция замещающего дополнения, обусловленного изначальной самонедостаточностью, самонеполнотой терминов, понятий или явлений [15, с. 200]. Разрабатывая философскую дисциплину, исследующую письмо, – грамматику, Деррида показал, как следует расшифровать различные виды «следов», заключенных в письме. Например, обращение к текстам Жан-Жака Руссо толковались как своеобразное замещение устной речи, высказанного слова, как содержательное дополнение к нему. Так, Деррида разработал «логику дополнительности» или замещения, главная идея которой состоит в следующем положении: изначальное никогда не дано; надо искать нечто, что его замещает, дополняет [6]. Ж.Деррида различает два значения дополнительности: 1) нечто, которое дополняется в смысле прибавки, добавления, складывания двух самодостаточных терминов или понятий – одно понятие как целое прибавляется к другому понятию как целому; 2) дополнение до-полняет, доводит до полноты, замещает место, возмещает отсутствие или недостаток [15, с. 231]. В образовательной практике уместны оба значения: методы и формы взаимодействия участников дидактического процесса образуют систему, дополняют и восполняют недостаточность или несовершенство друг друга.

Дополнительность позволяет прогнозировать и моделировать свойства объекта, рассматриваемого в синергетическом контексте. Современное образование основано на интеграции различных методов, синергетический подход к образованию предполагает разработку вариативных моделей учебного процесса и содержания курсов. В частности, популярным становится междисциплинарный подход в разработке информационных ресурсов для дистанционного обучения (междисциплинарные сетевые учебно-методические комплексы) [4]. Принцип дополнительности может иметь практическое значение в качестве инструмента оптимизации коммуникативного взаимодействия [16, с. 92]: например, один из приемов оказания коммуникативной поддержки в процессе общения предполагает демонстрацию вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к студентам, сочетание монолога и диалога. Принцип дополнительности предполагает плюрализм относительных истин и позволяет видеть целостную картину реальности [16, с. 107], интегрированную педагогическую методику.

Университеты призваны сочетать образовательную и исследовательскую функцию, реализовать широкий междисциплинарный подход (на базе сотрудничества факультетов и кафедр), соединить фундаментальность и практичность, новаторство и традиции (консерватизм), объединить в одном сообществе людей разных поколений (препо-

давателей и студентов) [19, с. 8]. И в этом мы видим черты дополнителности, сочетающей, позволяющей развивать образовательный процесс, обновлять технологии взаимодействия участников педагогического процесса. Психолого-педагогический принцип дополнителности проявляется в парном комплексе обычно противопоставляемых или противоположных принципов образовательного воздействия: 1) образование на «высоком» уровне трудности и доступности; 2) приоритет теории и наглядности и т.д. [5, с. 15].

Различают типы дополнителности: 1 группа (экстенсивные типы дополнителности) – достижение полноты и целостности путем расширения до бесконечности, количественного наращивания: суммативная (единение одинаковых, тождественных, подобных элементов или через присоединение к чему-либо того же самого), интегративная (создание полноты через объединение компонентов, которые являются подобными, а представляют собой непротиворечивые, автономные и не рядоположенные классы понятий), комплементарная (создание полноты выраженной в единстве ряда непротиворечивых, автономных и не рядоположенных компонентов, где компонент «А» является ведущим). Но поиск стабилизирующих путей развития и совершенствования систем должен идти не за счет бесконечного расширения этих систем, а путем отбора системообразующих компонентов. 2 группа (интенсивные типы дополнителности) – противоположная (единство двух противоположностей на основе их механического суммирования: $(A) + (-A)$), гегелевская (единство двух противоположностей, их синтез на основе поиска точек соприкосновения: $((A) + (-A)) > \text{синтез}$) [7, с. 69]. В образовательном процессе университета возможен второй сценарий, при котором объединяются преимущества технологий аудиторного и дистанционного обучения в контексте гуманизации. Реализация суммативной дополнителности форм обучения (использование одной и той же формы обучения: вводная лекция, проблемная лекция, лекция-беседа и т.д.) приводит к однотипности обучения. Реализация комплементарной дополнителности обеспечивается при доминировании какой-то основной формы обучения (лекция), наряду с которой широко используются другие формы (вебинар, чат-семинар). Интегративная дополнителность предполагает внедрение в образовательный процесс всех возможных форм обучения и воспитания (непротиворечивых, рядоположенных), например, традиционных. Противоположная дополнителность реализуется при одновременном использовании традиционных и нетрадиционных форм [7, с. 160-161]. В условиях обучения, организованного как взаимодействие субъектов (индивидуальная, парная и групповая формы обучения) также реализуется системная дополнителность.

Практическое применение принципа дополнителности можно видеть в развитии методики лекционных занятий. Если проблемная лекция реализует принцип проблемности в содержании обучения в диалогическом общении лектора со слушателями [3, с. 4], то лекция вдвоем позволяет создать предметный и социальный контексты ситуации обсуждения темы с разных позиций: теоретика и практика, разработчика и пользователя, менеджера и потребителя, сторонника и противника инноваций и т.д. Лекция-визуализация проводится на основе использования современных ИКТ-средств, что способствует лучшему восприятию и усвоению материала, активизирует умственную деятельность и позволяет глубже понять сущность явлений [3, с.12].

Также, принцип дополнителности, на наш взгляд, представлен в смешанной модели организации дистанционного обучения, сочетающей методы и формы традиционного академического и инновационного обучения на основе информационно-коммуникационных технологий. Смешанное обучение (Blended learning) – комбинированный образовательный подход, когда учебные занятия в аудиториях университета совмещаются с дистанционным обучением: лучшие занятия в учебных аудиториях комби-

нируются с лучшей практикой дистанционного обучения [20, с. 225]. В Бурятском государственном университете дистанционное обучение осуществляется в информационно-образовательных средах «Necadem» и «Moodle». В учебном процессе используются различные технологии многоочечных веб- и видео-конференций, потокового видео, в том числе с помощью специализированного оборудования «Polysom VSX 7000». Активно используются веб- и видео-лекции, on-line-консультации, экзамены. В целом организация дистанционного обучения позволила перейти от авторитарных к интерактивным методам обучения, обеспечить активное взаимодействие субъектов виртуальной реальности. Следующим шагом является функционирование образовательного портала БГУ, где будут реализована интеграция электронных образовательных информационных ресурсов факультетов и кафедр, персональных сайтов и блогов преподавателей университета в единую информационно-образовательную среду на базе веб 2.0, создание виртуальных кафедр, организация и проведение виртуальных олимпиад. На основе дополнителности можно интегрировать традиционные формы получения образования (очная, заочная, экстернат) в единую систему и осуществлять очно-дистанционную форму обучения.

Итак, сущность дополнителности состоит во взаимодействии различного рода элементов, категорий, явлений и процессов, создающих полноту и целостность объекта, процесса. В современном педагогическом знании наблюдается единство классических, неклассических и постнеклассических подходов к образовательным процессам [8, с. 12]. На основе дополнителности происходит развитие, обновление педагогической науки и практики. Поэтому, очевидно, следует пересмотреть некоторые понятия, например, «креативная педагогика – наука и искусство творческого обучения, разновидность педагогики, *противопоставленная* таким видам как педагогика принуждения, педагогика сотрудничества, критическая педагогика» [9]. Противопоставление не может обогащать, развивать, следовательно, можем задать вопрос: стоит ли внедрять в педагогический процесс методики креативной педагогики, если они не могут сосуществовать с другими приемами и средствами обучения?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Н.З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: проблемы становления : : монография / Н. З. Алиева ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Южно-Российский гос. ун-т экономики и сервиса» (ГОУ ВПО «ЮРГУЭС»). - Шахты : Изд-во ЮРГУЭС , 2008 – 196 с.
2. Арманд А.Д. Два в одном : закон дополнителности / А. Д. Арманд. - Москва : Изд-во ЛКИ , 2008 –357 с.
3. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения [Текст] : научно-методическое пособие / А. А. Вербицкий ; М-во образования и науки Российской Федерации, Московский гос. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова. - Вып. 1, 2011 – 52 с.
4. Вишнякова Е.Г. Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе : : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Волгоград , 2007. - 162 с.
5. Гранатов Г.Г. Метод дополнителности в развитии понятий : (Педагогика и психология мышления) / Г. Г. Гранатов; М-во образования Рос. Федерации. Магнитогор. гос. ун-т. - Магнитогорск : Магнитогор. гос. ун-т , 2000 – 194 с.
6. Деррида, Ж. О грамматологии / Пер. с фр. и вст. ст. Н. Автономовой. — М.: Ad Marginem, 2000. — 512 с.
7. Железнякова О.М. Дополнителность как мета-принцип педагогики [Текст] : (опыт не очень популяр. моногр.) / О. М. Железнякова . - Ульяновск : Симб. кн., 2006. – 185 с.

8. Железнякова О.М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. М. Железнякова. - Ульяновск, 2008. - 41 с.
9. Креативная педагогика [[Текст] :] : методология, теория, практика / [А. И. Башмаков и др.] ; под ред. В. В. Попова, Ю. Г. Круглова. - Москва : БИНОМ. Лаб. знаний, 2011 - 319 с.
10. Мушич-Громыко В.Г. Методологические возможности принципа дополнительности в формализованных и неформализованных знаниях через опору на понятие пространство [[Текст] :] : монография / В. Г. Мушич-Громыко ; Федеральное агентство по образованию, Новосибирский гос. ун-т. - Новосибирск : Ред.-изд. центр НГУ, 2010. 207 с.
11. Неклассика и постнеклассика / Сайт о постнеклассической науке, философии, технологиях, искусстве, и постнеклассическом этапе прогресса в целом. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.postneclassika.ru> (02.07.2012).
12. Новая философская энциклопедия. - в 4 т. / Ин-т философии Российской акад. наук, Национальный общественно-научный фонд ; науч.-ред. совет.: В. С. Степин - пред. совета и др. - Т. 1. - Москва: Мысль, 2010. - 744 с.
13. Новиков А.М. Докторская диссертация? : Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. - 3-е изд. - М.:Издательство «Эгвес», 2003. - 120 с.
14. Познер А.Р. Метод дополнительности: проблема содержания и сферы действия / А. Р. Познер. - М. : Изд-во МГУ, 1981. - 200 с.
15. Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Академ. проект, 2004 - 861 с.
16. Сорокина В.И. Современное социогуманитарное познание: опыт применения принципа дополнительности : : монография / В. И. Сорокина, И. В. Фролова ; Федеральное агентство по образованию, Башкирский гос. ун-т. - Уфа : РИЦ БашГУ, 2009 - 128 с.
17. Философский словарь / авт.-сост.: С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2010 - 562 с.
18. Философский словарь / [Абрамов А. И. и др.]; Под ред. И. Т. Фролова. - 7. изд., перераб. и доп. - М. : Республика, 2001 - 719 с.
19. Фундаментальность университетской подготовки экономистов: роль экономической теории [[Текст] :] : монография / [Кульков В. М. и др.] ; под ред. Хубиева К. А., Павлова М. Ю. ; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Экономический фак., Каф. политической экономии. - Москва : МАКС Пресс, 2011 - 305 с.
20. Ширшов Е.В. Теоретические основы системно-дидактического обеспечения образовательного процесса в условиях информатизации общества [[Текст] :] : монография / Е. В. Ширшов, Т. С. Буторина ; М-во образования и науки Российской Федерации, Сев. (Арктический) федеральный ун-т. - Архангельск : Сев. (Арктический) федеральный ун-т, 2011 - 434 с.

УДК 378.1

THE PRINCIPLE OF COMPLEMENTARITY IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY

© 2012

L.N. Rulienė, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of Pedagogy
Buryat State University, Ulan-Ude (Russia)

Keywords: educational process, the principle of complementarity, postnonclassical philosophy, distance learning, distance learning, and lectures.

Annotation: We consider the origin and essence of the principle of subsidiarity. Identified common scientific approaches in the application of complementarity in pedagogy. The principle of complementarity is shown in the educational process of the University, including the distance learning system.

УДК 316.627: 316.628:17.026.2

ВЛИЯНИЕ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА КАЧЕСТВО СОЦИАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ

© 2012

A.C. Rustomov, доцент кафедры политологии и социологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: социальные ценности, социальный контроль, механизм формирования ценностей, влияние социальных ценностей на функционирование социального контроля.

Аннотация: Влияние социальных ценностей на функционирование социального контроля в современном обществе идет опосредованно, через индивидов, принимающих или отрицающих эти ценности как таковые. Здесь важно знать весь тончайший механизм формирования ценностей в сознании людей, а также возможности воздействия общества на этот механизм.

Проблемы формирования социального контроля на основе определенных социальных ценностей представляют на сегодня одну из важнейших научно-практических задач, поставленных перед общественным управлением. Сама функция контроля за поведением членов общества является одной из самых древних и составляющих основу общественных устоев всех форм социальной жизни. Несомненна связь социального контроля и социальных ценностей, поскольку каждое из этих социальных явлений входит в социальный институт, который, в свою очередь, составляет основу общественного устройства и развития.

Вопросы взаимоотношения уровня социального контроля и содержания социальных ценностей, их взаимозависимости являются предметом исследования многих общественных и гуманитарных дисциплин, прежде всего политологии, социологии, менеджмента, социальной пси-

хологии и философии. Важно, на наш взгляд, проследить тенденции развития новых подходов в формировании социального контроля с точки зрения современных социальных ценностей. Скорость общественных изменений требует формирования нового отношения к функциям социального контроля и формам его проявления. Что же касается социальных ценностей, то всем известна их преходящность. Именно в этом и заключается искусство управления, в том числе и на уровне социального контроля, когда в условиях необходимости адаптации к новым жизненным условиям происходят постоянные изменения в отношении к самой жизни, что выражается в новых подходах в оценке жизненных ситуаций.

Особенно важно рассмотрение данной проблемы в ракурсе современной глобализации, когда ценности этноса, народности подвергаются массированному воздействию

общих тенденций глобального развития, где ценности диктуются законами рынка и монополий. Социальный контроль осуществляется, как известно, в рамках закона и правопорядка. Однако, помимо этого, на функционирование социального контроля в том или ином сообществе оказывает влияние также и общественное мнение. Т.е. ценности как таковые воздействуют на общественное поведение, которое регулируется не только принуждением, но и стереотипами в сознании людей, зафиксированными и в общественном мнении, т.е. сфере сознания, которое не отражено в законодательном порядке в общественном управлении.

Эффективность социального контроля в определенной мере зависит от набора ценностей, которых придерживаются члены общества. Все ценности имеют также и нормативный характер, поскольку непосредственно выражаются в социальном поведении. Нарушение общественных норм поведения имеет несколько объяснений: ценности не пропагандируются и не внедряются в сознание людей; набор этих ценностей не соответствует положению вещей, т.е. они носят идеологический характер; переходный период, когда происходит смена одних ценностей другими, и т.д.

Прежде, чем попытаться выявить роль отдельных ценностей в осуществлении социального контроля, рассмотрим содержание социальных ценностей более подробно. Как считают современные исследователи, «в общесоциологическом смысле понятие «социальная ценность» характеризует те явления объективной действительности, которые способны удовлетворять определенные потребности социального субъекта, необходимые и полезные для его существования и развития» [1, с.3]. Социальные ценности стали формироваться еще на заре становления человеческого общества, причем первыми в их ряду стали приниматься связанные с восприятием самого себя, т.е. человека: требования признания в противоположном лице равноценной личности, имеющей определенные права. Их можно искусственно изменять, уменьшая или увеличивая силу интеллектуального и эмоционального воздействия, для этого приводятся в действие такие элементы общественного сознания, как общественное мнение или возможности правового воздействия.

Имеются различные классификации ценностей, при этом в зависимости от основания, выделяются предметные и субъектные, внешние и внутренние ценности, а также ценности, группируемые в зависимости от количества носителей (индивидуальные, групповые, а в групповых – национальные, этнические, общечеловеческие и т.д.), и сферы охватываемой деятельности – нравственные, эстетические, научные, экономические, и проч. Все эти градации достаточно хорошо исследованы и отражены в научной литературе [2,3,4,5 и др.]. Еще Риккерт писал, что «познание как интеллектуальная деятельность есть совершение ценностных суждений (Werthen), признание должностности, которое осуществляется в чувстве», а «осуществление ценностных суждений придает содержанию представления ценностную форму; сами по себе суждения принадлежат к сфере теоретического, а оценки и ценностные суждения, не являясь ценностями, представляют собой соединение ценностей с действительностью» [6].

Есть тонкая грань между приятием или неприятием ценностей с точки зрения целеполагания. Именно поэтому в обществе возникают идеологические противоречия, в том числе на этнической или национальной почве, а также в индивидуальных предпочтениях людей. Именно поэтому система общественных отношений предполагает противовес – это система общественного контроля, которая, на основе подбора особых норм – т.е. ценностей, предпочтительных большинством людей, регулируя взаимоотношения социальных групп, коллективов, и просто отдельных индивидов.

Социальное управление, основанное на определенных формах социального контроля, носит исторический характер, в современных условиях подвергается воздействию

глобальных процессов. Как в подобных условиях происходит взаимодействие и взаимовлияние социального контроля и социальных ценностей? Рассмотрим этот процесс на конкретных примерах развития современного общества, в частности, постсоветского.

Согласно исследованиям специалистов, соотношение между ценностями в сознании человека и их влияние на его поведение имеет множество особенностей и характеристик. Леонтьев Д.А. делает из этого выводы о том, что соотношение личного и индивидуального в формировании ценностей и их роли в жизни человека имеет сложную градацию от индивидуально личностной до «пансоциальной», как в бытность страны Советов. Здесь не следует упускать из виду и асоциальный аспект, который характеризуется как раз как крайнее проявление индивидуального [см. об этом: 6]. Множественность аспектов формирования ценностей в сознании человека и их воздействия на его поведение ставит перед социальным контролем достаточно сложные задачи.

Вначале рассмотрим формы социального контроля, связанные с административными возможностями, т.е. формы контроля, предусмотренные законодательством. Известно, что правовые нормы социального управления обществом сформулированы законодательством каждой страны в отдельности и предполагают целую систему воздействия на каждого члена общества как в плане поощрения, так и в плане наказания. Управление на всех уровнях имеет систему контроля в виде принятия решения и контроля за его исполнением. Учитывая размеры статьи, мы не будем подробно рассматривать принципы работы такой системы; отметим только, что проблемы контроля здесь также достаточно сложны, но вместе с тем имеют такую особенность, как формально закрепленные в праве, в законодательных актах нормы по его реализации. Это означает, что под данными нормами уже подразумеваются определенные социальные ценности, в частности, необходимость добросовестного труда, взаимоуважение, чувство долга, честность, бережливость и т.д.

Ценности, на которых основаны многие нормы социального контроля, апробированы на практике и закреплены (во многом) как в праве, так и в общественном сознании в виде предпочтений, идеалов, иллюзий, страхов и т.д. В странах, где политическая система основана в какой-то степени на авторитаризме или тоталитаризме, социальные ценности искусственно муссируются на уровне политической идеологии и закрепляются в сознании людей в виде мифологем. Здесь задачи социального контроля осуществляются через систему образования и вообще все формы духовной жизни (в частности, СМИ, сфера искусства и т.д.). Это опосредованные формы социального контроля, когда готовится почва для формирования и укрепления ряда ценностей, в частности, таких, как патриотизм, шовинизм, коллективизм, ненависть к врагу, и т.д. На такой базе и осуществляется социальный контроль через регламентирование деятельности всех организаций, учреждений, предприятий, организованных социальных групп и т.д.

Все зависит, как отмечают исследователи, от того, насколько вхож человек в ту или иную группу, как идет у него процесс трансформации воспринятой информации в убеждения, в веру, в потребности [там же]. Правовое сознание, высокая правовая культура также являются основой реализации всех необходимых функций социального контроля, прежде всего поощрения и наказания.

Есть и другая сторона социального контроля, реализуемая обществом, но не через официально принятые каналы в виде учреждений и организаций, использующих при этом свои полномочия, а через общественное мнение, в котором закреплены стереотипы о формах социального действия в той или иной жизненной ситуации. Это обычаи, традиции, обряды, ритуалы, привычки, общепринятые действия, невыполнение которых также карается санкциями, но в виде общественного порицания. Роль последней

сферы социального контроля в последнее время несколько видоизменилась, поскольку в условиях глобализации образ жизни в каждом общественном организме приобретает несколько иные формы: нивелирование человеческих взаимоотношений на уровне всемирной интеграции и взаимодействия.

Таким образом, влияние социальных ценностей на функционирование социального контроля в современном обществе идет опосредованно, через индивидов, принимающих или отрицающих эти ценности как таковые. Здесь важно знать весь тончайший механизм формирования ценностей в сознании людей, а также возможности воздействия общества на этот механизм. С другой стороны, необходимо совершенствовать систему социального контроля, поскольку социальные ценности никогда не были стабильно одинаковыми для отдельных периодов общественного развития. Они неодинаковы даже для социальных групп общества, поскольку эти группы – разного целевого назначения и стремятся к цели разными методами [7-16].

В Азербайджанской Республике, которая также является частью постсоветского пространства, в условиях современного развития система социального контроля как формального, так и на уровне общественного мнения, складывалась веками и носит исторически изменчивый характер. Суверенный характер государства требует обеспечения всех прав и свобод граждан и в этом смысле социальный контроль осуществляется прежде всего над соблюдением данного закона страны. Реализация его требует широкомасштабной работы на уровне всех звеньев управленческого механизма, причем с условием постоянного совершенствования ее.

В качестве иллюстрации данного тезиса приведем пример реализации социальной политики в отношении молодежи. Социальный контроль над осуществлением прав и свобод данной социальной группы реализуется в нескольких направлениях: принятие и претворение в жизнь законодательных актов, связанных с образованием, здравоохранением, семейно-бытовыми отношениями, духовной деятельностью, и т.д. В частности, готовится к обсуждению законопроект об оказании социальной помощи молодым семьям (где хотя бы один из супругов находится в возрасте до 35 лет). Тем самым осуществляется социальный контроль за реализацией одного из важнейших прав человека – права на жизнь.

«Законопроект будет охватывать различные слои общества, принимая во внимание социальное положение молодых семей. В обеспеченных семьях будет уделяться внимание вопросам психологической помощи, а в малообеспеченных семьях – вопросам жилья и социальной ипотеки. В новом законопроекте особое внимание уделено тому, чтобы хотя бы один из вступающих в брак молодых людей был обеспечен работой [17]. Здесь учитывается высокая ценность семьи в Азербайджане, кроме того, обеспечивается право на труд и т.д.

Известно, что одной из главных причин расторжения браков являются имущественные вопросы. В прошлом году в Азербайджане зафиксировано большое число разводов, при этом основной причиной являются проблемы с собственностью. Сейчас необходимо ввести принудительное заключение договора о собственности между гражданами, решающими вступить в брак. Подобный механизм позволит описать имеющуюся собственность, задокументировать данную информацию в виде контракта [там же].

Есть и много других вопросов, связанных с реализацией данного проекта, в частности, обеспечение жильем молодых семей в регионах. Известно, что вот уже на протяжении многих лет в города страны идет большой поток мигрантов, остановить который можно как раз через кредитование им жилья в регионах. Что же касается психологической помощи, то здесь основной проблемой является формирование концепции добрачного поведения молодежи, когда в сознание их закладываются основные

ценности семьи и семейно-брачного института в целом. Правильная направленность ценностной подготовки молодежи и в ментальном отношении также будет способствовать уточнению стратегической направленности социального контроля и правильной его реализации.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что между направленностью и целями социального контроля, а также формами его реализации и ценностными позициями членов общества имеется тесная взаимосвязь. Она прослеживается как на уровне принятия решений, так и их реализации. Социальный контроль регламентируется законом и общественным мнением, реализуется через основные направления социальной политики общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сидоркина В. М. Социальные ценности в региональном измерении // Журнал «Регионология» №4 2011 // <http://regionsar.ru/node/835>
2. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пос. / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
3. Лапин Н. И., Беляева Л. А., Здравомыслов А. Г. Динамика ценностей населения реформируемой России. М., 1996.
4. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. М.:1993.- 452с.
5. Риккерт Г. Предмет знания // <http://virlib.eunnet.net/>
6. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // <http://mary1982.narod.ru>
7. Ахметжанова Г.В. Сущность и структура педагогической личности // Вектор науки ТГУ. - 2009. - №4. - с.77-82.
8. Мельник Н.М. Интеллектуально-информационная поддержка генерации актуального знания в процессе решения профессиональных задач // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №2. - с.220-224.
9. Балашова В.Ф., Рева А.В. Модернизация высшего профессионального образования в условиях современности: основные тенденции и ориентиры // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №4. - с.474-479.
10. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.36-42.
11. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184.
12. Калмыков С.В., Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.236-239.
13. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебно-го чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №4. - с.329-330.
14. Мингалева Ж.А. К вопросу о взаимосвязи корпоративной культуры и инновационного развития // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.42-47.
15. Коростелева Е.Ю. Профессионально - технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.187-190.
16. Фирсова И.А. Развитие человеческих ресурсов как стратегическое направление обеспечения устойчивого экономического роста экономики страны // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.108-112.
17. Молодым семьям в Азербайджане помогут морально и материально // <http://news.day.az>

IMPACT OF SOCIAL VALUES ON THE QUALITY OF SOCIAL CONTROL

©2012

A.S. Rustamov, assistant professor of political science and sociology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: social values, social control mechanism for the formation of values, social values influences the functioning of social control.

Annotation: The influence of social values on the functioning of social control in modern society is indirectly through individuals taking or rejecting these values as such. It is important to know the entire mechanism of the finest values in the minds of people, and the potential impact of society on this mechanism.

УДК 37

СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

©2012

А.М. Рыжикова, старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники
Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Ключевые слова: структура, компетентность, компетенция, информационная компетентность, новые информационные технологии, критерии соответствия, специальная информационная компетентность учителя.

Аннотация: В статье раскрыта роль информационной компетентности, определены основные проблемы и задачи по формированию профессиональной компетенции и рассмотрен ее компонентный состав.

Модернизация российского образования акцентирует внимание на необходимости формирования единого образовательного пространства, обеспечивающего создание условий для поэтапного перехода к новому его уровню и качеству. В числе приоритетных целей модернизации образования обозначена подготовка высокообразованных личностей и высококвалифицированных специалистов, способных в условиях развития наукоемких технологий к непрерывному профессиональному росту и профессиональной мобильности.

Стратегическая роль информации в развитии науки, культуры, образования актуализирует социальный заказ общества на подготовку компетентных специалистов, что отражено в приоритетном национальном проекте «Образование». Основные принципы образовательной политики в России, определенные в Законе РФ «Об образовании» и Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», раскрыты в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года.

Социально-педагогическая значимость исследуемой проблемы определяется решением крупной государственной проблемы — формированием специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества, расширяющим информационное пространство до мировых масштабов и определяющим ключевой вектор в развитии информационной компетентности учителя. В этой связи потребность общества в информационно компетентных кадрах, владеющих арсеналом средств и методов оперирования информацией, превращается в ведущий фактор региональной образовательной политики.

Анализ научной литературы показал, что если проблема развития компетентности вообще (Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская, М.А. Холодная, М.А. Чошанов, Н.В. Яковлева и др.), профессиональной компетентности (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, Т.В. Добудько, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, С.Б. Серякова, А.И. Щербаков и др.) и информационной компетентности специалиста (А.В. Гоферберг, Н.Г. Витковская, Д.В. Голубин, Н.В. Евладова, Т.Г. Головкин, В.Л. Акуленко, М.Г. Дзугоева, О.Б. Зайцева, А.Л. Семёнов, Н.Ю. Таирова, О.М. Толстых и др.) как части его профессиональной компетентности — далеко не новая, то проблема формирования информационной компетентности учителя стала разрабатываться совсем недавно и носит междисциплинарный характер.

В научный дискурс понятие информационной компетентности вошло с появлением устойчивого интереса к проблемам компетентности и информации, однако сама идея возникла значительно раньше. Основателем теории

компетентности можно считать Роберта Уайта, автора программной работы «Пересмотр понятия мотивации: концепция компетентности» (1904 г.), положившего начала компетентностному подходу. В последние десятилетия результат образования трактуется в терминах «компетентность» и «компетенции», включающих функционально как профессиональный, так и личностный факторы.

Рассмотрение вопроса о компонентном составе информационной компетентности учителя начнем с определения возможных критериев выделения этих компонентов.

Прежде всего, отметим, что, согласно устоявшимся в педагогической науке представлениям, информационная компетентность является одной из ключевых компетентностей (с точки зрения важности для успешной социализации личности), а ее наличие на базовом уровне у выпускника общеобразовательной школы (или, что тоже самое — у студента на «входе» в ВУЗ) является необходимым условием последующего (в ходе обучения в ВУЗе) становления информационной компетентности учителя.

Под информационной компетентностью на базовом уровне мы понимаем качество личности, представляющее собой совокупность знаний, умений и ценностного отношения к эффективному осуществлению различных видов информационной деятельности и использованию новых информационных технологий (НИТ) для решения социально-значимых задач, возникающих в реальных ситуациях повседневной жизни человека в обществе (сюда относятся общеобразовательные знания, умения и мотивация осуществления информационной деятельности, необходимые для любого человека, независимо от профессии).

Информационная компетентность учителя выступает как надстройка над информационной компетентностью выпускника школы и рассматривается нами как профессионально-личностное качество педагога, представляющее собой совокупность, знаний, умений и ценностного отношения к эффективному осуществлению различных видов информационной деятельности и использованию новых информационных технологий в профессиональной образовательной деятельности (сюда относятся профессионально-ориентированные знания, умения и мотивация осуществления информационной деятельности, специфичные для учителя, готовность использовать новые информационные технологии в учебном процессе).

Как отмечает Л.А. Пронина, профессия педагога — одна из тех, где нельзя достичь профессионализма без активной самостоятельной работы над собой, без расширения профессионального кругозора и повышения уровня информированности [8]. В основе непрерывного самообразования лежат методы получения, усвоения, переработки и передачи разнообразной информации.

Однако специфика педагогической деятельности в том,

что ее содержанием является не только «процесс организации собственной деятельности», но и «процесс организации учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития» [8; С.81]. Конкретным проявлением педагогической деятельности выступает учебно-воспитательная работа.

Одним из стратегических аспектов модернизации школьного образования является информатизация школьного образования, предполагающая, в первую очередь, организацию новой модели образовательного процесса с использованием возможностей новых информационных технологий, широкое использование ИТ в предметном обучении, во внеклассной работе с учащимися школы для достижения образовательных целей.

Очевидно, что новые информационные технологии обучения окажутся бесполезными в школе, если учителя не будут обладать достаточным уровнем специальной информационной компетентности, т.е. компетентности в сфере использования компьютерных технологий в учебно-воспитательном процессе, если окажутся неспособными осуществлять поиск и отбор качественных программных продуктов и грамотно применять их для решения конкретных дидактических задач.

Следовательно, информационную компетентность учителя можно структурно представить в виде совокупности двух блоков: блока «базовых» компонентов и блока «специальных» компонентов информационной компетентности.

Блок базовых компонентов информационной компетентности учителя включает в себя умения, связанные с выполнением различных видов информационной деятельности с целью расширения профессионального кругозора и самообразования. Это умения, связанные с получением, переработкой и освоением имеющейся информации, созданием нового знания и его передачей профессиональному сообществу.

Блок специальных компонентов информационной компетентности учителя включает в себя умения, связанные с использованием новых информационных технологий в учебно-воспитательной деятельности.

Сказанное выше относительно базовых компонентов информационной компетентности учителя означает их прямую связь с компонентным составом информационной компетентности выпускника общеобразовательной школы. Поэтому руководством отбора базовых компонентов информационной компетентности учителя может служить критерий, который по своему смыслу является *критерием соответствия*: соответствия каждого базового компонента информационной компетентности учителя соответствующему компоненту информационной компетентности выпускника общеобразовательной школы и его рассмотрение в контексте профессиональной педагогической деятельности.

В отечественной психолого-педагогической науке традиционно выделяются следующие структурные компоненты педагогической деятельности (по Н.В. Кузьминой) [1], [6], [7]: гностический; проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

1. *Гностический компонент* (от греч. *гнозис* — познание) относится к сфере знаний педагога, он включает в себя «изучение: 1) объекта своей деятельности (учащегося); 2) содержания, средств, форм и методов, с помощью которых эта деятельность осуществляется; 3) достоинств и недостатков своей личности и деятельности в целях сознательного совершенствования» [6, С.41].

2. *Проектировочный компонент* включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. *Конструктивный компонент* - это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий). Конструктивная деятельность учителя включает в себя «проектировку:

1) содержания будущей деятельности (уроков, внеклассных мероприятий), 2) системы и последовательности собственных действий (что, как и в какой последовательности должен делать учитель), 3) системы и последовательности действий учащихся (коллектива в целом, отдельных групп в нем и конкретных учащихся в зависимости от их особенностей)» [7; С.83].

4. *Организаторский компонент* является реализацией на практике проектировочных и конструктивных замыслов педагога. Данная деятельность включает следующие аспекты: «1) организация своего изложения (рассказ, беседа, лекция); 2) организация своего поведения (педагогические действия в реальных условиях деятельности) и 3) организация деятельности детей (коллективной, групповой и индивидуальной), их действий и поступков в такой системе и последовательности, которая позволила бы учителю осуществлять ближайшие и конечные цели своей деятельности» [7; С.92].

5. *Коммуникативный компонент* — это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.

Широкое использование новых информационных технологий приводит к возникновению специфики осуществления вышеперечисленных компонентов педагогической деятельности. В структуру информационной компетентности должно входить новое наполнение каждого из компонентов педагогической деятельности в условиях использования новых информационных технологий в обучении. Таким образом, отбор специальных компонентов информационной компетентности учителя логично производить *по критерию соответствия* каждого отбираемого компонента компетентности тому или иному компоненту педагогической деятельности.

Совокупность специальных компонентов информационной компетентности учителя будем называть далее *специальной информационной компетентностью учителя*.

Напомним, что природа компетентности такова, что она может проявляться только в органичном единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личной заинтересованности в данном виде деятельности. Поэтому помимо когнитивного (знания) и операционально-технологического (умения, опыт) компонентов информационная компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению информационной деятельности, присутствие отношения к этой деятельности как ценности.

Специальная информационная компетентность учителя рассматривается нами как профессионально-личностное качество педагога, включающее совокупность знаний, умений и ценностного отношения к эффективному использованию новых информационных технологий обучения в учебном процессе.

Появление нового элемента (новых информационных технологий) в педагогической системе во многом изменяет ее функции и позволяет достичь нового педагогического эффекта. Использование новых информационных технологий обучения существенно повышает профессиональные возможности учителя, расширяет границы его педагогической компетентности, а значит служит повышению результативности его профессиональной деятельности, то есть повышению качества образования. Руководствуясь выделенным критерием определения компонентов специальной информационной компетентности учителя определим компонентный состав специальной информационной компетентности учителя.

Компонентный состав специальной информационной компетентности учителя:

1. *Гностические компоненты педагогической деятельности.*

Возможность:

а) анализа предметной области, анализа качества ус-

воения материала с целью отбора тем и разделов, изучение которых будет более эффективным с использованием новых информационных технологий;

б) поиска и отбора программных продуктов для использования в учебном процессе;

с) проведения педагогико-эргономической экспертизы педагогических программных средств с целью выявления возможности и целесообразности их использования в учебном процессе.

2. Проектировочные компоненты педагогической деятельности.

Возможность:

а) постановки задачи перед программистом по созданию педагогического программного средства;

б) разработки на бумаге сценария будущего педагогического программного средства;

с) разработки сценария электронного дидактического материала для школьников (на бумаге);

д) разработки методических рекомендаций по использованию электронного дидактического материала в учебно-воспитательном процессе;

е) разработки методических рекомендаций по использованию педагогического программного средства;

ф) разработки электронного дидактического материала для школьников с помощью различных прикладных программ общего назначения (текстовых и графических редакторов, программ для создания презентаций, электронных таблиц и т.п.).

3. Конструктивные компоненты педагогической деятельности.

Возможность:

а) подготовки содержания, планирования и разработки методики проведения урока (системы уроков) или внеклассных занятий с использованием новых информационных технологий.

4. Организаторские компоненты педагогической деятельности.

Возможность:

а) использования готовых педагогических программных средств (обучающих, тренирующих, контролирующих и т.п.) и электронного дидактического материала в учебно-воспитательном процессе начальной школы (проведение урока, внеклассного занятия);

б) использования программных средств (текстовых и графических редакторов, компьютерных сред и т.д.) и сети Интернет для развития творческих способностей учеников начальной школы и расширения знаний в различных предметных областях;

с) сочетания на уроке новых информационных технологий и традиционных средств и методов обучения.

5. Коммуникативные компоненты педагогической деятельности.

Возможность:

а) организации общения в системе ученик-компью-

тер-учитель.

Здесь уместно подчеркнуть, что определение спектра компонентов специальной информационной компетентности учителя является одним из педагогических условий ее успешного становления.

Формирование информационной компетентности не только усиливает самостоятельную работу учителей над собой, но и стимулирует их профессионально-педагогическое и личностное самоопределение, творчество. Повышает ответственность за результат подготовки учеников и стимулирует процесс самостановления нестандартного педагога-профессионала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовская Н.В. Педагогика: Учебник для вузов/ Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 304 с.

2. Васильева Л.Д. Педагогические условия формирования информационно-функциональной компетентности учащихся 5-9 кл. сельской школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Л.Д. Васильева. - Уфа., 2004. - 20 с.

3. Вишнякова А.В. Образовательная среда как условие формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук/ А.В. Вишнякова. - Оренбург, 2002. - 172 с.

4. Гендина Н.И. Основы информационной культуры: Учебная программа курса для учащихся старших классов общеобразовательных школ, гимназий, лицеев/ Н.И. Гендина// Основы информационной культуры: Сб. метод. материалов для учителей и учащихся общеобразоват. школ, гимназий, лицеев, библиотекарей школ и дет. б-к./ Сост. И.С. Пилко/ Кемер. гос. ин-т искусств и культуры; Науч.-метод. центр гор. упр. образования. - Кемерово, 1999. - С. 6-22.

5. Кизик О.А. Становление информационной компетентности учащихся в образовательном процессе профессионального лица: Дис. ... канд. пед. наук. - Петрозаводск, 2004. - 159 с.

6. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: ЛГУ, 1970. - 114 с.

7. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. - Л.: ЛГУ, 1967. - 183 с.

8. Пронина Л.А. Информационное поведение и информационная культура педагога [Электронный ресурс]// Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Проблемы государства, права, культуры и образования в современном мире (22 марта 2004 г.)». - Электрон. ст. - Тамбов: ТГУ, 2004. - Режим доступа к ст.: <http://tsu.tmb.ru/nu/kon/arhiv/2004/kon22.03/sek5/9.htm>

9. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование./ Министерство образования Российской Федерации. - М., 2004. - 266 с.

STRUCTURE OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER

©2012

*A.M. Ryzhikova, senior teacher of chair of informatics and computer facilities
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)*

Keywords: structure, competence, competence, information competence, new information technologies, criteria of the compliance, special information competence of the teacher.

Annotation: In article the role of information competence is opened, the main problems and tasks of formation of professional competence are defined and its componental structure is considered.

Ключевые слова: социальная сеть, Интернет, социально-психологические функции.

Аннотация: Виртуальные «социальные сети» относительно недавно вошли в жизнь современного общества, и, тем не менее, за этот небольшой промежуток времени они прочно укрепились здесь. Сегодня социальные сети являются неотъемлемой частью повседневной жизни людей. Феномен социальных сетей интересен с точки зрения социальной психологии; некоторые аспекты данной проблемы и рассматриваются в данной статье.

Социальная сеть (от англ. *Social networking service*) – платформа, онлайн сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений [14]. Структура социальной сети представляет собой систему «друзей» и «групп». При регистрации в социальной сети пользователь указывает информацию о себе, таким образом создавая свою учетную запись, по которой в дальнейшем его смогут найти другие пользователи. К настоящему моменту насчитываются десятки самых разнообразных социальных сетей. Различают социальные сети открытого и закрытого типов, при этом их популярность сильно меняется в зависимости от географии. По числу пользователей в мире лидирует Facebook (1 млрд. 100 млн. зарегистрированных пользователей), дальше идут Twitter (500 млн.), My Space (225 млн.), В Контакте (168 млн.) [там же].

Социально-психологические функции социальных сетей не случайно были выбраны в качестве предмета исследования данной статьи: тема очень актуальна в условиях становления информационного общества, бурного развития средств массовой коммуникации и всевозрастающей роли последних в жизни современного человека. Прежде чем перейти к основной части статьи, в которой я постараюсь отобразить функции социальных сетей с социально-психологической точки зрения, сделаем небольшой исторический обзор. С развитием технологий Web 2.0 социальные сети обрели осязаемую основу в виде порталов веб-серверов. Так, найдя на одном из таких сайтов совершенно незнакомого для себя человека, можно увидеть цепочку промежуточных знакомств, через которую вы связаны [там же].

Социальные сети начали развиваться в 1995 году с американского портала Classmates.com («Одноклассники» являются его русским аналогом). Проект оказался весьма успешным, что в следующие несколько лет спровоцировало появление не одного десятка аналогичных сервисов. Но официальным началом бума социальных сетей принято считать 2003 – 2004 годы, когда были запущены LinkedIn, MySpace и Facebook.

Известно, что LinkedIn создавалась с целью установления деловых контактов, владельцы MySpace и Facebook же сделали ставку в первую очередь на удовлетворение человеческих потребностей в самовыражении. Известно, что в соответствии с пирамидой А.Маслоу, именно самовыражение является высшей потребностью человека, опережая даже признание и общение. Социальные сети стали своего рода пристанищем, где каждый может найти техническую и социальную базу для создания своего виртуального «Я». Здесь каждый пользователь получает возможность не просто общаться и творить, но и делиться плодами своего творчества с многомиллионной аудиторией той или иной социальной сети [там же].

При рассмотрении функций социальных сетей исследователи определили, что самая важная функция здесь – коммуникационная. Известно, что общение занимает одно из важнейших мест в человеческой жизнедеятельности. Люди социальны по своей природе, и без общения невозможно становление человека в качестве полноценного члена общества. В рамках коммуникационной функции люди устанавливают контакты, обмениваются информацией, взаимодействуют друг с другом посредством соци-

альных сетей. В дальнейшем эти контакты выливаются в ту или иную форму взаимоотношений, приводят к новым контактам. Это всего лишь один из возможных вариантов форм общения. Вместе с тем имеется множество публикаций, в которых общение в социальных сетях было представлено в несколько негативном контексте. А вот если взять другую форму общения, к примеру, телефонную или письменную, то известно, что люди уже второй век говорят по телефону и еще дольше ведут переписку; меняется лишь форма передачи писем и модели телефонных аппаратов. Наш мир беспрестанно меняется, эволюционирует, и всему этому благоприятствует технический прогресс [15]. Понятно, что все новое, и еще не до конца изведенное, несколько настораживает, а иногда даже пугает. Это факт, с которым не поспоришь. Но если бы все были настроены одинаково негативно и любое нововведение и новое изобретение, которыми сейчас наполнена наша повседневная жизнь, пресекалось бы на корню, мы бы все еще, наверно, жили в каменном веке.

Известно, что общение в социальных сетях способствует преодолению коммуникативного дефицита для одних, расширению круга общения для других, установлению деловых контактов для третьих, и т. д. А Ф. Бретон, к примеру, даже видит в распространении такого рода отношений перспективу исчезновения конфронтации между людьми: уменьшение личных контактов, по его мнению, равно укреплению социального спокойствия. [2, с. 35]

Вторая функция, *информационная*, как таковая, вытекает из первой. Как мы знаем, обмен информацией – это одна из базовых составляющих общения. Общаясь друг с другом, люди обмениваются самой разнообразной информацией. При этом участники общения выступают попеременно то в роли коммуникатора, то в роли реципиента, т. е. в данном случае целесообразно говорить о том, что поток информации имеет двухстороннюю направленность. Но данная модель общения «человек – человек», разумеется, далеко не единственная в своем роде. Возьмем, к примеру, другую модель – «человек – аудитория», где соответственно поток информации рассчитан на одностороннее направление. В данном случае человек выступает единолично в роли коммуникатора, а аудитория - в роли реципиента. В постиндустриальном обществе господствует куда более мощный коммуникатор – это средства массовой информации. Интернет способствовал интеграции СМИ. Сейчас практически у каждого издания имеется своя веб-страница, где можно ознакомиться с опубликованным материалом онлайн. Радио и телевизионные каналы также вещают в онлайн-режиме, а за книгой уже необязательно идти в магазин. Можно получить электронный вариант интересующего издания в электронном формате, не вставая с дивана.

В социальных же сетях представлены обе вышеприведенные модели общения. Интернет-СМИ сегодня являются неотъемлемой составляющей социальных сетей. Но в случае с социальными сетями пользователи могут являться коммуникаторами и реципиентами одновременно. У них есть возможность самим выбирать информацию, которую они хотели бы получать, они могут транслировать ее дальше, выступая в данном случае в роли своеобразного информационного канала. При этом немаловажным является факт наличия обратной связи между пользователем

и предоставившим информацию субъектом.

Перейдем к третьей функции социальных сетей – *социализирующей*. Думаю, не стоит недооценивать тот факт, что социальные сети сегодня в целом способствуют социализации подрастающего поколения. В первую очередь хотелось бы отметить тот факт, что даже самые юные пользователи социальных сетей уже имеют в своем арсенале определенные социальные навыки, привитые ему семьей, различными социальными структурами и обществом в целом. Только что зарегистрировавшийся пользователь социальной сети отнюдь не является «чистым листом», напротив, это индивид с уже имеющимся «личностным» фундаментом. Однако наличие фундамента, насколько нам известно, вовсе не означает, что в конечный вариант проекта не могут быть внесены изменения. Разумеется, природа этих изменений может носить различный характер. При этом потерять контроль над ситуацией, вероятно, в реальной жизни для подростка гораздо вероятнее, чем, в так называемом мире виртуальном, в котором практически для любого действия найдется свой антидот.

В. Нестеров в своей публикации пишет, что юные пользователи посредством коммуникации в Сети приобретают «малой кровью» жизненный опыт, который впоследствии усваивается ими в концентрированном виде. Приобретение же такого опыта в реальных условиях, в силу ряда причин, сопряжено с большими сложностями [4].

На самом деле, если взять, к примеру, коммуникационные барьеры, преодолеть их в Сети, пусть и в режиме реального времени, намного легче, чем в обыденных жизненных ситуациях. Также сетевое общение описывается, как единственная возможность для некоторых пользователей строить отношения (например, обсуждать свои проблемы в Интернете для пациентов с физическими недостатками оказывается легче, чем в реальной группе поддержки). Благодаря сетевому общению преодолевается коммуникативный дефицит, формируется широкий круг общения, повышается информированность в обсуждаемых вопросах; расширяется психологический опыт, развивается социальная компетентность, способность к обмену ситуативными эмоциональными состояниями и настроениями, вырабатываются средства защиты от грубых манипулятивных воздействий, реализуется желание выделиться из толпы, а также стремление присоединиться к референтной группе, разделить групповые ценности и почувствовать себя защищенным, возникает возможность компенсировать действительные или мнимые недостатки внешности, речи, некоторые свойства характера (например, застенчивость) или психологические заболевания (например, аутизм). [3, с. 62-63]

К четвертой функции социальных сетей можно отнести *идентификационную* функцию. Ведь социальное «Я» формируется посредством идентификации, сравнения себя с окружающими, выбора референтной группы. При этом в обществе, как известно, действует принцип разделения на «своих» и «чужих». Что же мы видим сегодня? С появлением социальных сетей найти «своих» и обособиться от «чужих» стало намного проще. Стоит всего лишь задать желаемые параметры поиска, и вы найдете единомышленников, людей с такими же, как у вас, интересами, увлечениями, и т.д. Правда, это всего лишь одна сторона медали. Социальные сети предоставляют в распоряжение пользователей инструмент, позволяющий им варьировать степень своей анонимности. Таким образом, *профиль* каждого человека в социальной сети может быть как доступен для публичного просмотра, так и закрытым, или же частично закрытым от одних пользователей и полностью открытым для других. Другой же характерной чертой *профиля* является его реалистичность. Регистрация в социальной сети не требует документального подтверждения. Для этого достаточно просто выбрать *ник*.

Игры с идентичностью в Интернете могут пониматься и как соотношение социальной роли человека и self, и как структурное разнообразие различных Я-составляющих, и

как влияние Я-концепции на возможный спектр стратегий самопрезентации; как бы то ни было, самопрезентация в сети и реальная идентичность способны оказывать влияние друг на друга [1].

Ш. Теркл (Sh.Turkle) полагает, что возможность экспериментировать с собственной идентичностью и проигрывание различных социальных ролей может рассматриваться как своеобразный психологический тренинг. В условиях мультимедийного общения открываются любопытные возможности самопрезентации. По аналогии можно предполагать, что мультимедийное самопрезентирование будет носить не только случайный и противоречивый характер, как это нередко случается, но и подчиняться индивидуально понимаемому принципу дополнительности, т.е. обдуманного выстраивания и фиксации дополняющих друг друга образов самого себя [1].

Анонимность побуждает к игре с личностной самопрезентацией и предоставляет возможность управлять впечатлением о себе, «убеждать из собственного тела», способствует психоэмоциональной раскрепощенности, ненормативности, проявлению большей свободы высказываний и поступков, проигрыванию нереализуемых в действительности вне сети, неограниченных социальными нормами, ролей и сценариев [5].

Пятая функция социальных сетей – *развлекательная*. Известно, что социальные сети обладают огромным потенциалом в области развлечений. Здесь есть огромное количество аудио- и видеозаписей, онлайн-игр и всевозможных приложений, носящих развлекательный характер. В социальной сети можно посмотреть фильм или телепередачу, послушать музыку, поиграть с друзьями или, наоборот, найти друзей посредством игры. Одним словом, если пользователь хочет отвлечься по каким бы то ни было причинам от окружающей его действительности, если он в настоящий момент ощущает дефицит позитивных эмоций и впечатлений, то он вполне может их восполнить на просторах социальной сети.

Самой важной из всех присущих социальным сетям функций, на наш взгляд, является *самоактуализирующая* функция. Как уже упоминалось в начале, согласно теории иерархии потребностей А.Маслоу, именно самоактуализация является высшей потребностью личности. На протяжении жизни человек стремится к реализации своих способностей, умений и талантов. Но отнюдь не всегда у людей есть возможность реализовать те или иные качества собственного «Я», получить признание своих талантов, совершенно не связанных с их повседневной деятельностью и теми социальными ролями, которые они играют. Возможно, именно поэтому социальные сети приобретают все большую популярность. Сегодня самовыражение в Интернете является очень актуальным, люди создают собственные сайты, ведут блоги или открывают собственную страничку в социальной сети. Ведь это на самом деле очень простой, быстрый и доступный способ «сказать и быть услышанным многомиллионной аудиторией» [там же].

Социальные сети – это хранилище результатов творческой деятельности ее пользователей. Там публикуются высказывания, стихи, рассказы и даже научные статьи, фотографии, аудио и видеозаписи, сделанные пользователями. Возьмем, к примеру, фотографию. Не важно – сделана она фотографом-профессионалом или просто любителем. В любом случае результат их деятельности обретает жизнь на просторах социальной сети с равными правами. Дальнейшая же ее судьба уже зависит от подлинного таланта ее автора, и только.

Подводя итоги данной статьи, хотелось бы отметить, что популяризация социальных сетей, развитие современных средств массовой коммуникации и повсеместное распространение Интернета является неотъемлемой частью современного общества. Меняется мир, меняется общество, меняется личность. Мы живем в век информации и высоких технологий, которые в значительной степени облегчили нашу повседневную жизнь [6-11].

Сегодня все чаще слышишь о глобализации и стирании географических границ, хотя стираются не только географические границы: постепенно стирается граница между личным и публичным. Благодаря одним Интернет-серверам мы получили доступ к самой разнообразной информации, благодаря другим – у нас 24-часовой доступ к людям, вне зависимости от их географического местонахождения. Мы можем общаться с ними, видеть и слышать их в режиме реального времени.

Социальные сети – феномен XXI века. Он еще недостаточно изучен в ракурсе социальной психологии, поэтому мы не можем точно сказать о том, какое в итоге он окажет влияние на общество – положительное или отрицательное. У него есть много плюсов, но есть и минусы, главным из которых принято считать Интернет-аддикцию. Но интернет-аддикция – это крайность, а все, как мы знаем, хорошо в меру. Хотя, опять-таки, все зависит от того, что понимать под этим термином. Ведь зависимость от общения, потребность в информации и развлечениях, потребность в самоидентификации и самореализации с социально-психологической точки зрения является закономерным [12, 13]. Зависимость от современных средств коммуникации – это тоже норма, диктуемая современным миром. Говорить об этом – все равно, что говорить о зависимости от современных средств передвижения или современной бытовой техники.

Виртуальные «социальные сети» сегодня – неотъемлемая часть жизни современного общества. В данной статье была сделана попытка определить социально-психологические функции, которыми они обладают: коммуникативная, информационная, социализирующая, идентификационная, развлекательная и самоактуализирующая функции. В дальнейшем, возможно, этот список, в связи с постоянным развитием и совершенствованием социальных сетей, может быть дополнен.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смыслова О. В. Интернет: воздействие на личность. // <http://www.relarn.ru/human/pers.html>
2. Карделлан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / пер. с фр. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.
3. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей Интернета. Изд. 2-е, испр. – М.: Издательство ЛКИ, 2011. – 224 с.
4. Нестеров В. К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в интернете. // <http://flogiston.ru/projects>
5. Чеботарева Н. Д. Интернет-форум как виртуальный аналог психодинамической группы. // <http://www.library.ru>
6. Дмитриев Д.А. Использование информационных технологий в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №4. – с.87-90.
7. Богданова А.В. Состав и условия формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов педагогических специальностей // Вектор науки ТГУ. – 2010. – №4. – с.305-308.
8. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – №1.1 – с. 128-132.
9. Дмитриев Д.А. Современные информационно-аналитические системы в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №3. – с.24-29.
10. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №3. – с.36-42.
11. Мингалеева Ж.А. К вопросу о взаимосвязи корпоративной культуры и инновационного развития // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2011. – №4. – с.42-47.
12. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. – 2010. – №4. – с.329-330.
13. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012.- №2. – с.157-159.
14. Социальная сеть (Интернет) // <http://ru.wikipedia.org/wiki>
15. Белл, Александр Грэм // <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FUNCTION SOCIAL NETWORKS

©2012

T.S. Sadigova, doctoral student in psychology
Azerbaijan University of Languages, Baku (Azerbaijan)

Keywords: social networking, internet, social and psychological functions.

Annotation: Take a virtual “social networks” recently entered the life of modern society, and yet, during this short period of time they are firmly entrenched here. Today social networks are an integral part of everyday life. The phenomenon of social networking is interesting from the standpoint of social psychology, and some aspects of the problem and are discussed in this article.

УДК 37.02

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

© 2012

А.Н. Саржанова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

Г.С. Квасных, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, индивидуализация, дифференциация, разноуровневые упражнения.

Аннотация: Ведущей идеей индивидуально-дифференцированной системы обучения чтению является обеспечение каждому учащемуся равные возможности для успешного формирования и совершенствования навыка чтения. Одной из особенностей построения индивидуально-дифференцированной системы обучения чтению является сочетание внешней и внутренней дифференциации: индивидуальное обучение осуществляется внутри каждой дифференцируемой группы, исходя из индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося. Следующей особенностью данной системы обучения чтению является индивидуальное определение модели обучения чтению для каждого учащегося, так как каждый из них проходит свои этапы в зависимости от начального уровня сформированности механизма чтения.

Дидактическая модель личностно-ориентированного обучения становится одной из ведущих в современной системе образования, ориентированной на обучение и гармоничное развитие личности в соответствии с его способностями, возрастными и психологическими возможностями [1].

Чтение – это мощное средство образования и воспитания умственного, языкового, речевого, нравственного, культурного, эстетического, информационного развития всех способностей ребенка. Поэтому так важно именно в начальной школе уделять большое внимание формированию полноценного навыка чтения.

Проблема индивидуально-дифференцированного обучения в общеобразовательной школе все больше привлекает к себе внимание педагогов, психологов, методистов по причине того, что, во-первых, в настоящее время учащиеся приходят в школу с разным уровнем подготовки, во-вторых, методика дифференцированного подхода обеспечивает не только прочность усвоения материала, но и способствует максимальной индивидуализации обучения в условиях класса. Данная проблема особенно актуальна для учащихся первого класса, так как в школу поступают дети либо умеющие читать, либо не знающие даже букв алфавита. Так возникают трудности обучения чтению учащихся разноуровневого класса. Причины разной подготовки к школе следует искать как в психологических индивидуальных особенностях каждого ребенка, так и наличии или отсутствии предшкольной подготовки [2, 3, 4, 5].

Решением данной проблемы считаем использование индивидуально-дифференцированной системы обучения чтению.

Созданию индивидуально-дифференцированной системы предшествовал анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме индивидуализации и дифференциации обучения; были рассмотрены психофизиологические и лингвистические особенности формирования навыка чтения; дана психолого-педагогическая характеристика начального уровня чтения детей, поступивших в первый класс. На основе обобщения результатов предварительного эксперимента разработана типология разноуровневых заданий в соответствии с периодом обучения и степенью психологической подготовки учащихся к овладению чтением.

Ведущей идеей индивидуально-дифференцированной системы обучения чтению является обеспечение каждому учащемуся равные возможности для успешного формирования и совершенствования навыка чтения как в объеме Госстандарта, так и в объеме возможного уровня овладения навыком чтения.

Индивидуально-дифференцированную систему отличает:

- Личностно-ориентированная организация процесса обучения чтению построенная на совокупности и тесной

взаимосвязи двух принципов – индивидуализации и дифференциации обучения, что позволяет учесть, с одной стороны, начальный уровень, с которым поступают учащиеся в школу, с другой, индивидуальные качества личности школьника;

- Осуществление внешней дифференциации (деление учащихся на группы) и внутренней (уровневую дифференциацию заданий по чтению), а также использование индивидуальных заданий для учащихся внутри дифференцируемой группы;

- Взаимосвязь всех ее дидактических компонентов, их направленности на решение единой цели – развитие навыка чтения (в объеме обязательного и возможного уровня);

- Система разноуровневых упражнений по чтению, построенная на совокупности принципов: дидактических (учет этапа обучения, выбор адекватных методов, приемов, средств обучения в зависимости от достигнутого уровня чтения), лингвометодических (единиц чтения, многоуровневой модели чтения); психологических (учет уровня развития памяти, внимания и мышления учащихся в период начального обучения), обеспечивающая максимальную индивидуализацию в обучении чтению.

Одной из особенностей построения индивидуально-дифференцированной системы обучения чтению является сочетание внешней (обучение в группах, комплектуемых по уровню сформированности навыка чтения) и внутренней (разноуровневая система заданий по чтению для разных групп учащихся) дифференциации: индивидуальное обучение осуществляется внутри каждой дифференцируемой группы, исходя из индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося (рисунок 1).

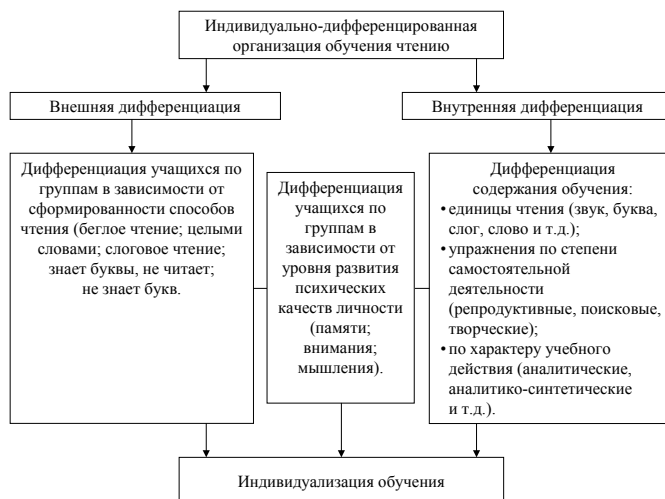


Рис. 1. Индивидуально-дифференцированная организация обучения чтению

Мы разделяем точку зрения Ж.У. Кобдиковой, которая считает, что подлинной основой индивидуализации обучения является сочетание в процессе обучения внешней и внутренней дифференциации [6].

Внешняя дифференциация осуществляется в зависимости от разного количества операций, оперативных единиц чтения для различных по подготовке групп учащихся, владеющих и не владеющих навыком слогового чтения или целыми словами.

Лингвометодическая модель формирования навыка чтения имеет варианты в зависимости от уровня сформированности навыка чтения.

Количество формируемых операций многоуровневой модели определяется следующими условиями:

Модель 1 включает 4 операции и соответствующие каждой операции единицы чтения при условии отсутствия дошкольной подготовки к чтению, незнании букв алфавита:

Модель 2 состоит из 2, 3 и 4 операций формирования навыка чтения, так как учащиеся уже знают буквы алфавита, дифференцируют их;

Модель 3 содержит 3 и 4 операции при условии сформированности навыка слогового чтения (рис. 2).

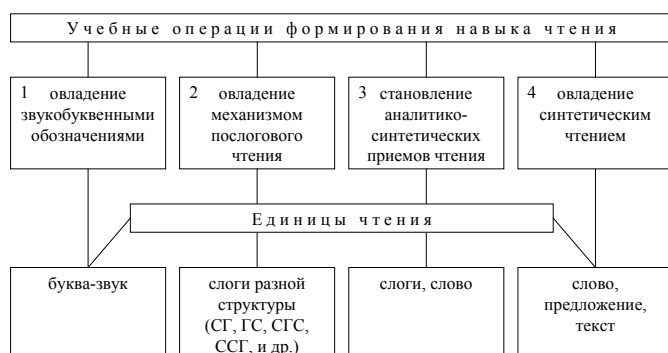


Рис. 2. Лингвометодическая модель формирования навыка чтения

Прохождение аналитического, синтетического и этапа автоматизма зависит от исходного уровня сформированности навыка чтения, с которым учащиеся приступают в 1 классе к обучению грамоте. Так, для читающих детей синтетический этап становится основным этапом уже с первых уроков обучения грамоте, а нечитающие дети проходят последовательно все этапы, причем аналитический этап является важнейшим для успешного овладения навыком чтения, так как в его задачи входит формирование звукобуквенного анализа и слогового чтения.

Таким образом, особенностью индивидуально-дифференцированной системы обучения чтению является индивидуальное определение модели обучения чтению для каждого учащегося, так как каждый из них проходит свои этапы в зависимости от начального уровня сформированности механизма чтения. Так, для ученика, стоящего на аналитической ступени процесса формирования навыка, упражнения по звуковому, звукобуквенному анализу, слоговому чтению будут основными, в то время, как школьник, поднявшийся на ступень синтетического чтения, выполняет упражнения по чтению целых слов и предложений, анализу содержательной стороны текста. При автоматизме данного навыка учащиеся переходят к более сложным смысловым операциям по анализу читаемого текста, восприятию его причинно-следственных отношений между событиями, мотивами, действиями героев, осознанию основной идеи произведения, авторской и собственной оценки описываемых событий (на последующих уроках литературного чтения).

В процессе урока грамоты все типы моделей должны быть реализованы. Если основное время отводится на реализацию модели 1: процесс декодирования печатного текста (букв, слогов, слов и т.д.), формирования техники

чтения, то такой урок в содержательном отношении не создает условий для развития навыка чтения у тех учащихся, которые уже оперируют сложными единицами чтения – словом, предложением, текстом.

Другой особенностью системы индивидуально-дифференцированного обучения явилась ее модульная организация учебного материала, базирующаяся на деятельностном подходе к обучению чтению. Технология модульного обучения опирается на теорию развивающегося обучения (Л.С. Выготский), в соответствии с которой, ученик постоянно находится в зоне своего ближайшего развития. В модульном обучении это достигается путем дифференциации содержания обучения чтению, определенных доз чтения, которые получает ученик в процессе становления навыка чтения, и организации учебной деятельности в разных ее формах: индивидуальной, парной, групповой.

Под модульным структурированием учебного материала мы понимаем распределение материала для чтения по модулям, каждый из которых является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных целей [7].

В соответствии с принципом модульного структурирования содержание обучения чтению рассматривается как ряд последовательных, взаимосвязанных модулей, отвечающих конкретной учебной задаче по формированию навыков чтения для школьников. Принцип динамичности позволяет изменять и дополнять (индивидуализировать) содержание модулей в связи с особенностями личности обучаемого.

Согласно принципу деятельности, учащиеся овладевают системой знаний, действий, операций, набор которых различен в каждом модуле.

Модульная система отвечает принципу гибкости: содержание модулей приспособлено к каждой группе, индивидуальным особенностям личности обучаемых. Распределение содержания по модулям дает возможность осознать перспективу перехода из одной группы в другую по мере овладения «механизмом чтения».

Основными компонентами модульного обучения чтению являются учебные единицы чтения, разноуровневая система упражнений для каждой группы учащихся, методы и формы обучения чтению. Содержание модулей соответствует: 1) основной цели каждого периода обучения: подготовительного, букварного, послебукварного; 2) программному материалу, реализованному в учебниках «Букварь», «Родное слово»; 3) дифференциации заданий: по характеру мыслительной деятельности: репродуктивные, поисковые, творческие; по уровню трудности: усложненные задания даются учащимся высокого уровня; по объему учебного материала.

В основу заданий положены как дидактические (научность, последовательность, доступность, систематичность), так и специальные для формирования навыка чтения принципы:

- принцип ориентации содержания заданий на целевую установку конкретного периода обучения (формирование и совершенствование навыка чтения);

- принцип учета характера мыслительной деятельности учащихся (репродуктивный, конструктивный, творческий характер мыслительной деятельности); объема и сложности читаемого текста;

- принцип этапности и последовательности в формировании навыка чтения (от техники чтения до осмысления, анализа читаемого художественного и научно-популярного текста);

- блочно-модульный принцип организации материала для формирования навыка чтения.

В соответствии с данными принципами задания дифференцированы:

- 1) по периодам обучения (подготовительный, букварный, послебукварный);

- выполнению учебной задачи (техника чтения и осознание прочитанного смысла);

- по характеру мыслительной деятельности, объему, сложности читаемого материала.

Все разноуровневые упражнения представлены в блочно-модульной системе организации материала, согласно которой упражнения распределяются в соответствии с целевой установкой конкретного периода обучения, уровнем обученности и обучаемости учащихся, а также формой и методом усвоения дифференцированного материала. В основе отбора упражнений для формирования качественных сторон чтения лежит учет возникающих при овладении данным навыком трудностей, рассмотренных Дубровиной Н.В. [8].

Наряду с этим использовалась система разноуровневых заданий для развития уровня памяти, внимания и мышления. Выполняя эти задания и продвигаясь от одного уровня трудности к другому, ученик овладевает определенными мыслительными операциями, такими, как анализ, синтез, обобщение, классификация. Все данные мыслительные операции имеют важное значение в обучении учащихся.

Таким образом, индивидуально-дифференцированная система – цельная и взаимосвязанная система обучения чтению, построенная на сочетании внешней и внутренней дифференциации:

- внешняя дифференциация понимается как обучение в группах, комплектуемых по уровню сформированности навыка чтения;

- внутренняя дифференциация понимается как разноуровневая система заданий по чтению для разных групп учащихся;

- индивидуальное обучение – обучение каждого внутри дифференцируемой группы, исходя из индивидуально-психологических особенностей учащегося.

Система индивидуально-дифференцированного обучения ориентирована на типичный в условиях массового обучения гетерогенный класс. Но, в свою очередь, данная система стимулирует процесс полноценного читательского развития, восприятия художественного произведения, содействует развитию мотивационного компонента, формирует познавательный интерес к чтению у учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. – М.: Изд-во Владос-пресс, 2005. – 383 с.
2. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. – 2010. – №3. – с.319-321.
3. Туктагулова М.Н. Методическая система подготовки учителя к речевой деятельности в парадигме педагогической поддержки // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №2. – с.187-191.
4. Коростелева Е.Ю. Технология формирование у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №1. – с.92-97.
5. Чагочкина Е.А., Бытко О.О. Предтекстовые упражнения в процессе обучения чтению // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2(9). С. 314-316.
6. Кобдикова Ж.У. Технология обучения в системе повышения квалификации. – Алматы, 2004, С.72-73.
7. Абилова Б.А. Новые технологии в образовании и практика их применения на уроках русской речи. – Алматы, 2001. – 40 с.
8. Дубровинская Н.В. Психологическая реабилитация ребенка. М.: Изд. центр Владос, 2000. – С.142.

REALISATION OF THE INDIVIDUAL-DIFFERENTIATED SYSTEM OF TEACHING READING OF THE FIRST-GRADE STUDENTS

© 2012

A.N. Sarzhanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor.

G. S. Kvasnyh, candidate of pedagogical sciences, assistant professor.

North Kazakhstan State University named after M.Kozybaye, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: the personally-oriented teaching, the individualization, differentiation, various-leveled exercises.

Annotation: The leading idea of the individual-differentiated system of teaching reading is the maintenance to each pupil of equal possibilities for successful formation and perfection of reading skill. One of the features of construction the individual-differentiated system of teaching reading is the combination of outer and internal differentiation: the individual teaching is carried out in each differentiable bunch, proceeding from individually-psychological features of each pupil. The following feature of the given system of teaching reading is the individual definition of teaching reading model for each pupil as each of them takes place the stages depending on initial level forming the reading mechanism.

УДК 811 512 122: 378

НЕКОТОРЫЕ ПРИЧИНЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ

© 2012

Т.А. Саутова, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры казахского языка
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: здоровый образ жизни; профилактический медицинский осмотр подростков; заболевания органов пищеварения, зрения, дыхания, нервной систем; заболеваемость; сохранение здоровья; гиподинамия.

Аннотация: Проблема здоровья подростков – актуальная тема для всех времен и народов, а в нашем веке она становится первостепенной. Проблема вредных привычек остается актуальной для молодого поколения. Курение и употребление алкогольных напитков являются одними из самых распространенных вредных привычек сейчас.

В Стратегии развития Казахстана до 2030 года обозначен один из восьми первоочередных приоритетов развития – “начать общественную кампанию за здоровый образ жизни”. Невозможно представить себе процветающую экономику с людьми все более больными из-за неправильного образа жизни. По словам Президента нашей страны Н.А. Назарбаева одним из важнейших шагов государства должно быть “стимулирование здорового образа жизни”, включающее в себя занятия физическими упражнениями, правильное питание, исключение из употребления наркотиков, сигарет, алкоголя и т.д. [1].

По данным исследований Всемирной организации здравоохранения здоровье человека зависит:

- от образа жизни – на 50%; - от состояния окружающей среды – на 25%; - от наследственной программы - на 15%; - от возможностей медицины – 10% [2]. В Программе « Дети Казахстана» на 2007 – 2011 годы сказано: «На сегодня одной из актуальных проблем является состояние здоровья детей подросткового периода, социальная значимость которого обусловлена необходимостью подготовки и профессиональной деятельности, создания семьи» [2].

В Республике Казахстан ежегодно регистрируется около 5 миллионов случаев заболеваний у детей до 18-летнего возраста. По итогам ежегодных профилактических медицинских осмотров подростков (12-18 лет) более 53% из числа диагностируемых страдают заболеваниями ор-

ганов пищеварения, зрения, костно-мышечной системы, дыхания, нервной и эндокринной систем.

Заболеваемость среди подростков растет и увеличивается с возрастом. Процент заболеваемости среди школьников в возрасте до 14 лет составляет 19,3%. Число здоровых школьников к окончанию школы из года в год уменьшается. «Право ребенка на охрану здоровья обеспечиваются следующими мерами: совершенствованием законодательства Республики Казахстан в области охраны здоровья ребенка, пропагандой и стимулированием здорового образа жизни детей, обеспечением контроля за состоянием здоровья ребенка, его родителей и профилактикой детских заболеваний» [3]. В последнее время особое внимание многими учеными уделяется изучению состояния здоровья, уровню физического развития и функциональной подготовленности детей. Немаловажной причиной этого является и то, что нынешняя система физического воспитания в общеобразовательных школах все еще не стала одним из факторов улучшения здоровья и физического развития подрастающего поколения. Физическое воспитание направлено на укрепление здоровья, овладение жизненно важными двигательными навыками и умениями, на достижение высокой работоспособности. Оно имеет важное значение в подготовке человека к производительному труду. Кроме физических качеств (быстрота, сила, ловкость, выносливость) при этом развиваются ценные психические качества (настойчивость, воля, целеустремленность, решительность, самообладание). Средствами физического воспитания являются разнообразные физические упражнения, подвижные игры, спорт. Ими занимаются в домашних условиях (утренняя гимнастика-зарядка), в школе (уроки физической культуры), в спортивных и туристических секциях, ДЮСШ. Жизненный комфорт современного человека вызвал резкое ограничение ежедневной двигательной активности, что приводит к отрицательным изменениям в деятельности различных систем организма.

Особенно большие изменения в условиях дефицита движений (гиподинамии) происходят в сердечно - сосудистой и дыхательной системах. Определив уровень потребления кислорода, можно оценить функциональные возможности кардиореспираторной системы [4]. Гиподинамия отрицательно влияет как на взрослых, так и на детей и подростков. Систематическое обследование школьников позволило у трети из них обнаружить патологию сердечно-сосудистой системы. Это указывает на необходимость принятия срочных мер, направленных на усиление двигательной активности растущего организма. Здоровье - совокупность физических и духовных качеств человека, которые являются основой его долголетия и необходимым условием осуществления творческих планов, высокопроизводительного труда на благо общества, создание крепкой, дружной семьи, рождения и воспитания детей. Но всегда ли мы бережно относимся к здоровью, укрепляем его? Проблема здоровья детей - тема для разговора актуальная для всех времен и народов, а в нашем веке она становится первостепенной, как никогда. Вопросам сохранения здоровья учащихся в настоящее время уделяется все больше и больше внимания. Ведь успешность обучения в школе в значительной степени зависит не только от качества преподавания учебных предметов, но и от состояния здоровья школьников. Очень важно, что одной из целей Государственного Общеобразовательного стандарта образования Республики Казахстан 12-летнее среднее общее образование предусматривает «Обеспечение психологического и физического здоровья детей...». Здоровье детей - это важный показатель благополучия общества. Эту социальную проблему надо решать на всех уровнях общества, в том числе образовательного. На сегодняшний день в Казахстане ежегодно регистрируется около 5 млн. случаев заболеваний у детей до 18 - летнего возраста [3]. По итогам ежегодных профилактических медицинских осмотров подростков (12- 18 лет) более 53 % из числа диагностируемых детей страдают заболеваниями органов пищеварения, зрения, опорно-двигательной системы, ды-

хания, нервной и эндокринной системы.

Одной из причин заболеваемости является нарушение требования санитарных норм и правил. Среди несовершеннолетних обостряются проблемы употребления алкоголя, курения и наркомании: в республике по состоянию на начало 2007 года официально зарегистрировано более 54 тысяч потребителей наркотиков, в числе которых более 4 тысяч детей в возрасте 14-17 лет, ВИЧ- инфицированных детей до 14 лет - 126, от 15 до 19 лет - 549 детей. У многих школьников наблюдается дисгармоничное физическое развитие: дефицит массы тела, снижение показателей мышечной силы, емкости легких, что создает проблемы с общей работоспособностью подрастающего поколения. Среди причин, влияющих на здоровье школьников, имеют место факторы внутришкольной среды. Это большая наполняемость классов в городах; низкий уровень освещенности в помещениях школ; перегруженность учащихся основными и дополнительными занятиями; неблагоприятное психологическое климата школьных коллективов; неоправданная интенсификация образования на фоне ухудшения социально- экономической и экологической обстановки; неоправданно завышенный объем учебных программ, большие размеры учебников. Их качество и полиграфическое оформление резко увеличивают число больных учеников. К этому ведет несоответствие мебели и оборудования гигиеническим требованиям, загрязнение воздуха в школьных помещениях. Усугубляет положение отсутствие у большинства руководителей школ и учителей специальных знаний и умений по элементарной диагностике состояния здоровья детей, по организации учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими различные отклонения состояния здоровья. Помогает сохранить здоровье четкий режим дня. Прием пищи, сон, гигиенические процедуры и другое должно происходить в одно и то же привычное время. Благодаря четкому режиму человек не испытывает перегрузки, затраченные силы быстрее и полнее восстанавливаются. Организм меньше изнашивается [5]. Древним римлянам принадлежит мудрое изречение: «Мы едим для того, чтобы жить, а не живем для того, чтобы есть». Питание – одна из основных потребностей организма человека. Вместе с тем превращение еды в самоцель вредно. Систематическое перекармливание ведет к нарушениям деятельности желудочно-кишечного тракта, к расстройствам обмена веществ, к накоплению избыточной массы тела. Следовательно, гиподинамия - это недостаточная физическая (силовая) нагрузка. Это состояние превратилось в характерную особенность образа жизни многих людей. Наряду с гиподинамией избыточная масса тела способствует развитию тяжелых сердечно – сосудистых заболеваний. Проблема питания сейчас уделяется очень большое внимание. Укрепляет здоровье высокая двигательная активность. Современный человек мало двигается. Постоянно сокращается доля немеханизированного труда в промышленности и сельском хозяйстве, развиваются средства транспорта, телевидение в значительной степени удовлетворяет потребность человека в зрелищах. Стресс может оказывать как положительное, так и отрицательное действие. В частности, он увеличивает вероятность заболеваний сердечно-сосудистой и других систем. Поэтому каждому человеку необходимо научиться правильно вести себя в условиях стресса. Для этого следует овладеть навыками самоконтроля, в любых условиях стремиться к соблюдению привычного режима дня, выработать умение своевременно переключиться с одного вида деятельности на другой и т.д.

Таким образом, желание сохранить крепкое здоровье, жить полноценной жизнью - важная социальная потребность людей. Проблема здоровья подростков - актуальная тема нашего века и она остается первостепенной на сегодняшний день.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стратегия развития «Казахстана - 2030». - Астана, 1997.

2. Геращенко А.В. Здоровьесберегающие технологии в работе учителя. Festival.1september.ru
3. Программа «Дети Казахстана» на 2007 – 2011 годы. - Астана, 21 декабря 2007 г.

4. Хрипкова, А.Г., Колесов Д.В. Гигиена и здоровье. - М.: Просвещение, 1984.
5. Жданова Ю. В. Формирование здорового образа жизни Ю. В. Жданова // Биология в школе. – 2004. - №2.

SOME REASONS, HAVING AN INFLUENCE ON THE SCHOOLBOYS' HEALTH

© 2012

T.A.Sautova, master of science in teaching, senior teacher of Kazakh language department
North-Kazakhstan State University named after M.Kozybaev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: healthy way of life, professional medical inspection of youth, diseases of the organs of digestion, sight, breathing, system of nerve, morbidity, preserve one's health, hypodynamia.

Annotation: The problem of schoolboys' health is an actual theme of all times and peoples, and nowadays it is of paramount importance. The problem of bad habits is actual for the young generation. Smoking and spirits is one of wide spreaded bad habits now.

УДК 378.147(07)

О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ ПОНЯТИЯ ПРЕКРАСНОГО

© 2012

С.Ф. Селимбейли, докторант кафедры философии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: социальная психология, прекрасное, безобразное, эстетика, гармония и соразмерность, ашугская поэзия в Азербайджане.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы эстетических категорий прекрасного и безобразного. Отмечается, что прекрасное может жить в различных формах и проявлениях, но быть понятным человеку, близким ему, быть воспринимаемым или, наоборот, вызывающим отвращение. Прекрасное, в отличие от красивого, должно носить еще и оценочный характер, т.е. быть благим, желаемым и т.д. Прекрасное, доступно каждому человеку, но для полного восприятия его нужна соответствующая подготовка, выражающаяся в раскрытии социально-психологических основ этого процесса.

Известно, что понятие прекрасного связано с чувством гармонии и соразмерности у человека. Не случайно об этом Н.Г.Чернышевский писал, что прекрасное – это разившееся совершенно здоровым образом [6]. Гармония мира полностью отражена в гармонии человека, поэтому Насими, поэт Средневековья, писал, что «во мне вместятся оба мира, но в этот мир я не вмещусь», «Я - вечность, ей нет и не будет конца, Я - чудо творенья и сила творца, Я - кравчий, наполнивший чашу познания, Я - свет, что пронзит все людские сердца!» [7], поскольку к гармонии мира, которую человек совершенно естественно воспринимает, добавляется и гармония души и сознания, осознание мира позволяет человеку сделать такую смелую заявку.

Понятие прекрасного дополняется понятием безобразного, т.е. хаоса, процесса роста, развития, становления; в современном научном мире, который давно перешагнул порог постнеклассической парадигмы, это воспринимается как синергетические процессы, в которых порядок и хаос постоянно сменяют друг друга. Здесь тоже становление и устоявшееся выглядят в сознании человека как ласкающее взор и успокаивающее сознание, привыкшее к строгим выкладкам логического мышления [3, с.429].

Таким образом, прекрасное может жить в различных формах и проявлениях, но быть понятным человеку, близким ему, быть воспринимаемым или, наоборот, вызывающим отвращение. Прекрасное, в отличие от красивого, должно носить еще и оценочный характер, т.е. быть благим, желаемым и т.д. Прекрасное, хоть и доступно каждому человеку, для полного восприятия его нужна соответствующая подготовка, выражающаяся в раскрытии социально-психологических основ этого процесса. Известно, что в процессе социализации те или иные способности к восприятию действительности могут раскрыться, а могут и заглухнуть, в итоге у человека возникает своеобразная черствость, вплоть до уровня архетипов, и с этим впоследствии очень трудно бороться.

Отметим, что душевная глухота и черствость связана с отсутствием эстетического воспитания или его пробелами, следовательно, в этом процессе должна участвовать семья, школа, соответствующие учреждения и организации. Сам исторический период, в который живет тот или иной

человек, накладывает отпечаток на его эстетическое восприятие окружающего мира. Ландшафт, климат, ресурсы, которыми человек пользуется, развитие производительных сил, исторические традиции – все это, вместе взятое, отражается на образно-эмоциональном восприятии среды, ее воспроизведении в той или иной форме [см. об этом: 4].

Воспроизвести красоту непосредственно, путем созерцания можно или будучи очень к этому подготовленным, или же обладая определенными, а, может, и выдающимися способностями. Психологический уклад личности, т.е. его эмоциональный мир, темперамент, способности, воспитание, образование накладывают отпечаток на восприятие мира в его гармонии и соразмерности. Особенно эти качества проявляются в поэзии, в целом в творчестве, связанным с использованием богатств художественного слова.

Исследователи выделили группы социокультурных и индивидуально-личностных факторов, которые, по их мнению, определяют специфику восприятия феномена здоровья и являются регуляторами различных оздоровительных практик (как социальных, так и индивидуальных). Это эталонные социокультурные основания, на которых современная медицина, психология и психотерапия строят свою ежедневную практику. Среди выделенных социокультурных эталонов здоровья немалое место занимают и те, которые связаны с восприятием красоты и гармонии. Само ощущение здоровья есть чувство гармонии и сообразности, ощущение прекрасного и целостного. Авторами также исследуются этнические модификации этих эталонов, а также социальные представления о гармонии физического и духовного в человеке [см. об этом: 5].

Мы хотим сказанное проиллюстрировать на ряде эпических сказаний азербайджанского народа, связанных с таким историческим явлением, как гачагство – стихийное классовое сопротивление бекам и ханам, возникшее в XIX веке в Азербайджане; гачаги (беглецы), выражая недовольство народных масс, выступали в роли народных мстителей, против притеснения и нищеты. Народ любил этих защитников, слагал про них дастаны (повествования), в которых использовалось и ашугское творчество – в процессе повествования сказитель брал саз в руки и сла-

гал стихи, продолжая повествование именно в этой форме.

Естественно, что уклад жизни, быт отражал в себе условия жизни этих простых людей, их любовь к горам, родной природе, жизненным условиям, в которых они проживали. Суровые условия, в которых им приходилось бороться за свое существование, накладывал отпечаток и на их взаимоотношения, однако под видимой простотой скрывалась благородная, добрая душа, которая любила свой народ, понимала смысл жизни, ее величие. Романтизм отношений как раз и проявлялся в восхвалении своей, к примеру, возлюбленной, или качеств гачага-храбреца, т.е. прекрасное воспринималось на уровне прекрасных душевных качеств, а также таких этических категорий, как мужество, отвага, честь и т.д.:

Усы залихватские у нашего Наби,
Прошита пулями папаха у Наби,
Коня не догнать нам никак, Наби,
В руках с ружьем сражается Наби.

Смерть этого храбреца также обрисована в нравственных категориях, дающих представление о прекрасном:

Пусть слезы проливает каждый, кто узнал
О смерти храбреца, смотри, букет завял.
Я онемел от горя, дар речи потерял,
И ветер с горя нас опростоволосил,

Пусть плачет каждый, кто про смерть узнал [1, с. 42, 53].

О гачаге Кереме также были сложены сказания, где в ходе повествования ашугские вкрапления подчеркивали яркость момента, его важность, так, Керем пишет письмо возлюбленной из зиндана (темницы), куда он был заключен:

О сердца моего струна, тебе пишу я,
Я одинок, смотри, что здесь стряслось.
Готов отдать я душу за народ свой,
Я от тебя далек, остался здесь один.

Да буду жертвой камня на отчизне,
На шаха голову пускай престол падет.
Храбрец пусть встанет на защиту слабых,
Я одинок здесь, но это не помеха [2, с. 34-43].

Живописание ситуации, в которой герой не теряет присутствия духа и готов сражаться до конца за свои убеждения, свидетельствует о цельности характера, слитного и с родной природой и с простым народом; именно такое видение своих жизненных целей свидетельствует о том своеобразии, в котором пребывали герои дастанов [2, с. 83].

Социально-психологические особенности восприятия прекрасного связаны с подготовленностью человека к этому восприятию социальной средой, а также его внутренним миром, в том числе эмоциями, темпераментом, волей и характером в целом. Ментальность каждого народа, его образно-эмоциональный мир также предопределяет восприятие прекрасного и степень его влияния на социально-психологическое самочувствие. Среда, созданная в человеческом обществе и называемая культурой, искусственной средой, ноосферой, цивилизацией, также имеет свои параметры прекрасного и надо согласиться, что и эта среда воспитывает в человеке чувство соразмерности и гармонии. В поэзии, создаваемой певцами-ашугами, этой среде также уделяется значительное место.

Отметим, что работа по благоустройству, проводимая властями, как центральными, так и на местах, также способствует развитию представления о прекрасном. Подобная работа по благоустройству городов, поселков и сел становится основой для формирования культуры быта, организации свободного времени; сама комфортность этой среды способствует формированию у человека миролюбивости, хорошего социального самочувствия, положительных эмоций как в индивидуальном, так и в групповом плане. Предметом воспевания в ашугской поэзии являются, таким образом, не только красоты природы, сам человек, его качества, религиозные и в целом различные социальные нравственно-психологические ценности, но

и образ жизни, прогрессивное развитие социальных форм жизни, которые также являются объектом внимания этих мастеров художественного слова.

Категория прекрасного находит свое воплощение в творениях мастеров-ашугов, естественно, что характер воспевания здесь зависит от профессионализма, художественного мастерства, и предмета или объекта воспевания. Такие корифеи ашугского творчества, как Ашуг Алескер, Ашуг Шамшир, Самед Вургун возвели ашугскую поэзию на высшую ступень поэтического творчества.

Что бы не воспевали творцы этого устного народного жанра поэтического творчества, красота и выразительность неизменно шли рядом в нравственно-этическими нормами и ценностями. Сам образ ашуга, который запечатлен в сознании народа, предполагает смелого сказителя, который помогает разграничить добро и зло, определяет высоконравственные качества, которыми должен обладать каждый, кто растет на этой благодатной земле. К примеру, если воспеваются горы, то, помимо красоты в визуальном восприятии, можно сказать, что это – символ силы, трудолюбия, величия и широты человеческой души. Если воспевается горное ущелье – то это символ приземленности, темноты, стесненности, бездонности.

Каждый ашуг воспевал прежде всего свои, близкие ему в географическом смысле пространственные красоты, однако это не означает, что ему более дальние природные красоты были чужды. Это связано с чувствами, испытываемыми им в отношении своего региона, в котором он родился и вырос. К примеру, ашуги из Грузии больше воспевают Борчалы, красоты Куры, гор Алагез и Агрыдаг и т.д. Ашуги из Ирана больше поют о Каспии, Куре, Шиване, Мугани, Шамахе и т.д.

На характер обрисовки элементов прекрасного влияет также география ашугской школы, музыкальные жанры, обычаи и традиции в отношении ашугского творчества. К примеру, в западной зоне Азербайджана ашугская поэзия больше использует возможности народных песен, а также формы стихосложения, такие, как гошма, баяты, народные мелодии (фольклорные). В ширванской зоне есть влияние мугама, стихотворной формы «аруз», касид и газелей, используемых также в иранской поэзии.

Независимо от того, в каком географическом пространстве трудится и вторит ашуг, есть общие нравственно-психологические основания, которые отражают ментальность народа, его историю, обычаи и традиции, а также современные реалии.

Таким образом, чувство прекрасного воспитывается смолоду и впитывается вместе со средой, в которой проживает каждый человек. Эмоциональный мир людей, чувствующих слитность с природой, но разноречивой в отношениях с людьми, работает разбалансировано, и тогда приходит безобразное, но красота жизни непоколебима, она лишь на миг уступает свое место безобразному, и затем расцветает вновь. К ощущению чувства прекрасного надо быть подготовленным, но немало этого заложено в нас и природой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гачаг Наби. Баку, 1989 (на азербайджанском языке)
2. Семь дастанов. Баку, 1989 (на азербайджанском языке)
3. Ванслов В. В., Проблема прекрасного, М., 2002
4. Этика: Словарь. Под ред. А.А.Гусейнова и И.С., Кона.- М.: Политиздат, 2001
5. Васильева О. С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 352 с.
6. Эстетика // Николай Гаврилович Чернышевский. // <http://www.iskusstwo.ru/news>
7. Насими-Симуыр // http://www.tyurk.ru/file3_31_5.shtm

© 2012

S.F. Selimbeyli, doctoral student philosophy
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: social psychology, beautiful, ugly, aesthetics, harmony and proportion, ashug poetry in Azerbaijan.

Annotation: The article deals with the aesthetic categories of beauty and ugliness. It is noted that the fine may live in different forms and manifestations, but to be clear the person closest to him to be perceived, or, conversely, sickening. Perfect, in contrast to the beautiful, should also be estimated, ie be good, desirable, etc. Beautiful, accessible to everyone, but for the full perception of his need appropriate training, as expressed in the disclosure of social and psychological foundations of this process.

УДК 159.923

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ
В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2012

О.В. Соловьева, доктор психологических наук, профессор кафедры теории и практики
управления образованием

Ю.В. Аникеева, соискатель

Ставропольский государственный университет, Ставрополь (Россия)

Ключевые слова: коммуникативные способности, коммуникативные компетенции, умения и навыки в области коммуникации, психолог как субъект учебно-профессиональной коммуникации.

Аннотация: В статье представлен теоретический обзор проблемы развития коммуникативных способностей будущих психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности. Коммуникативные способности рассматриваются как базовые, ключевые компетенции, которыми должен обладать психолог-выпускник. Описываются различные подходы к развитию, способы и средства целенаправленного формирования коммуникативных способностей студентов-психологов.

Проблема развития коммуникативных способностей занимает важное место как в теоретической, так и в практической психологии. Особую значимость она имеет для профессиональной подготовки будущих психологов. Это связано с тем, что многие серьезные трудности в деятельности психолога возникают из-за недостаточного владения знаниями, умениями и навыками в области коммуникации.

Необходимость развития коммуникативных способностей как профессионально важного качества профессий типа «человек-человек» отчетливо осознается психологами (Аминов Н.А., Молоканов М.В., Буртова Н.Б., Лежнина Л.В., Бодалев А.А., Черанева Е.К., Горюнова Е.М., Грибенко Е.А., Иванова М.В., Юнда А.В.).

Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что коммуникативная компетентность и коммуникативные способности являются одной из базовых, ключевых компетенций, которыми должен обладать психолог-выпускник любого образовательного уровня и профиля. То есть будущий специалист-психолог выступает в своей профессиональной деятельности как активный субъект общения. Он должен взаимодействовать с различными людьми, убеждать их в справедливости своих идей, отстаивать свою профессиональную позицию. Для этого ему необходимы знания основных закономерностей восприятия и понимания человека человеком, умения воспринимать другого человека как личность, умения слушать его и адекватно реагировать, способность влиять на других людей, умение разрешать конфликты, владение не только вербальными средствами общения, но и не вербальными (поза, мимика, жесты) и т.д. Все эти качества и умения, составляют ту часть профессиональной компетенции и мастерства специалиста, которая может быть названа его коммуникативной компетентностью [10].

Важной и сложной стороной проблемы профессиональной компетентности и профессиональных способностей является их формирование. В исследованиях С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, К.К. Платонова, Э.А. Голубевой, Н.С. Лейтеса, В.А. Крутецкого, Е.П. Ильина, Т.И. Артемьевой, В.Д. Шадрикова, В.Н. Дружинина показана возможность целенаправленного формирования профессиональных способностей, которые развиваются в процессе той деятельности для выполнения которой они необходимы. Их активизация должна быть систематической, а сама деятельность, стимулирующая профессио-

нальные способности, должна непрерывно усложняться, оставаясь посильной.

Основным принципом развития способностей, по мнению С.Л. Рубинштейна, является то, что оно совершается по спирали: «...реализация возможности, которая представляет собой способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития способностей более высокого уровня» [7].

Источником развития способностей выступает противоречие между наличным уровнем развития способностей и требованиями деятельности.

Проблема развития коммуникативных способностей является важным вопросом в общей проблематике системогенеза коммуникативной деятельности. В процессе развития коммуникативных способностей в коммуникативной деятельности они приобретают качества оперативности. Системогенез коммуникативных способностей в общем виде можно представить следующим образом: появление и развитие операционных механизмов; развитие связей между операционными и функциональными механизмами; появление и развитие регулирующих механизмов; развитие системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Развитие коммуникативных способностей нельзя представить как линейный процесс последовательного прохождения перечисленных этапов. Организуясь операционные механизмы создают условия для развития функциональных механизмов, которые в свою очередь, поднимаясь на новый качественный уровень возможностей, стимулируют новые проявления операционных механизмов, их совершенствование и развитие. Однако следует подчеркнуть, что развитие любых способностей происходит в двух направлениях: во-первых, «причастности» отдельных способностей к системе деятельности, их интеграции и, во-вторых, приспособлении отдельных способностей к предметному миру, к требованиям деятельности, т.е. вхождение к конкретным, частным проявлениям общих способностей, которые в наибольшей степени социально обусловлены. К ним относятся и коммуникативные способности [12].

Коммуникативные способности формируются в процессе коммуникативной деятельности. Однако, отмечается и наличие обратной связи – влияние коммуникативных способностей на характер и эффективность соответствующей деятельности субъекта. Такая взаимная детерминация

во многом и обуславливает функциональную структуру коммуникативных способностей личности.

Мы определяем коммуникативные способности как специальные. Различие между общими и специальными способностями применительно к коммуникативным способностям личности состоит в следующем. В ходе развития процессов коммуникативной деятельности общие способности развиваются на основе врожденных задатков. Они формируются и в ходе развития, в том числе процесса социализации дающего, помимо образования связей, коммуникативных умений, знаний и навыков, также определенный «формальный» результат, а именно изменение тех внутренних предпосылок или условий, от которых зависят дальнейшие возможности осуществления коммуникативной деятельности. Как специальные, коммуникативные способности развиваются в процессе профессиональной деятельности, предполагающей эффективную коммуникацию [3].

Необходимо также отметить, что одной из основных закономерностей развития способностей, по мнению Б.Г. Ананьева, является «неравномерность изменений и гетерохронность (разновременность) фаз развития психических функций». Данное явление означает, что этот процесс представляется, с одной стороны, равномерным и фазовым, определяемым как возрастными периодами субъекта, так и этапами профессионализации; с другой стороны, отдельные психические функции проявляют повышенную активность в своем развитии в разные периоды жизненного и профессионального пути [1].

Так, развитие коммуникативной сферы личности является наиболее успешным в студенческом возрасте, когда определенные коммуникативные предпосылки уже сформированы, заложена база для полноценного развития, но в тоже время существует потенциал для их дальнейшего улучшения и совершенствования.

Главные психические новообразования студенческого возраста: развитое осознание собственной индивидуальности; формирование конкретных жизненных планов; психическая готовность к самоопределению в профессии; установка на сознательное построение собственной жизни; активное развитие самосознания; формирование мировоззрения (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, И.С. Кон, В.И. Слободчиков, В.А. Якунин и др.).

А.А. Бодалев, раскрывая специфические особенности профессионального становления студентов-психологов, акцентирует внимание на развитии у них тех личностных качеств, способностей и умений, которые необходимы им в профессиональной деятельности. Особое место отводится способности глубоко и точно понимать особенности внутреннего мира другого человека, уметь видеть психологически важные, внутренние характеристики за их внешними проявлениями [2].

Потребность в общении, в формировании межличностных отношений, в понимании другого и себя в студенческом возрасте достаточно велика. Многие психологи отмечают, что общение тесно связано с учебной деятельностью (В.Л. Арбенина, Л.И. Карлинская, В.Т. Лисовский, П.Г. Медведев, Л.В. Мешышкова, С.И. Мещерякова, Р.М. Фатыхова и др.). С одной стороны, учебная деятельность опосредована общением по трем линиям: общение с преподавателями, общение с однокурсниками, профессиональное общение на практике. С другой стороны, общение в студенческом возрасте опосредовано учебной деятельностью. Будучи необходимым условием полноценной учебной деятельности, общение влияет на все остальные сферы деятельности студента как фактор генеза и как условие функционирования [4].

Особенностями студенческого возраста являются: расширение круга общения, изменения в социальном окружении, преобразования в личной жизни. В студенческом возрасте можно говорить о сформированности культуры общения: доверия, тактичности, вежливости, чуткости, отзывчивости. К концу данного этапа происходит фиксация

коммуникативных свойств личности в общей коммуникативно-личностной структуре. В этот период можно говорить об относительной устойчивости коммуникативных свойств человека [11].

Приоритетной установкой современного высшего образования становится перенесение акцента с узкопредметной подготовки на формирование и развитие высокообразованной целостной личности, переход студента из объекта внешнего воздействия, «потребителя» готовых знаний к субъекту своего профессионального становления.

На сегодняшний день эффективно действующим оказывается специалист-психолог, адекватно реагирующий на новые социальные ожидания, мобильный, способный к профессиональному самосовершенствованию. Компетентностный подход, реализуемый современным высшим образованием, предполагает развитие у студентов-психологов набора ключевых компетенций, которые определяют его успешную адаптацию в обществе. Компетенции включают, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, логические мыслить, отбирать и использовать информацию [10].

В профессиональной подготовке студента-психолога выделяют два направления: первое – развитие профессиональной компетентности, другое – личностное становление, формирование внутренней готовности к освоению данной профессии, реализация себя в ней.

В своей профессиональной деятельности психолог, кроме профессиональных знаний и умений должен обладать коммуникативными чертами личности, коммуникативной компетентностью, коммуникативными навыками общения. Коммуникативные умения и навыки у будущих психологов, способствующие развитию коммуникативных способностей, являются главным компонентом подсистемы профессиональной деятельности.

В исследовании В.В. Рыжова, посвященном развитию коммуникативных и лингвистических способностей студентов через обучение иностранным языкам, предлагается принципиально новый подход к самой структуре развиваемых способностей, включение в нее личностно-смысловых и духовных характеристик. Ориентация процесса профессионального обучения на эту структуру способностей, как показало исследование делает его не только чрезвычайно эффективным, но и глубоко личностным процессом [8].

Развития коммуникативных способностей, по мнению Е.В. Кукуева, происходит одновременно с развитием мотивов вступления людей в общение. В этой зависимости им были выделены пять мотивов развития коммуникативных способностей:

1. Ситуационно-проблемные – основная направленность личности при развитии коммуникативных способностей лежит в сфере разрешения какой-либо конкретной проблемы, или нахождения выхода из какой-либо конкретной ситуации.

2. Материальные – основная направленность личности при развитии коммуникативных способностей лежит в сфере получения материальной прибыли при реализации данных способностей. Основная потребность – материальная выгода.

3. Социальные – основная направленность личности при развитии коммуникативных способностей лежит в сфере успешности социальных взаимоотношений. Основная потребность – положительная социальная стабильность.

4. Профессиональные – основная направленность личности при развитии коммуникативных способностей лежит в сфере успешности профессиональной деятельности, она характеризуется наличием дальних целей. Основная потребность – профессиональная самореализация.

5. Духовные – основная направленность личности при развитии коммуникативных способностей лежит в сфере

личностной самореализации, самоактуализации и самосовершенствования [6].

Коммуникативные способности и профессиональную компетентность можно направленно развивать через специальную систему заданий, учитывающих овладение профессиональными моделями деятельности.

Исходя из анализа современной литературы по данной проблеме, целенаправленное развитие коммуникативных способностей студентов может осуществляться следующими путями и средствами:

- личностно-развивающими технологиями (рефлексивная, развития диалогичности и полисубъектности, индивидуального стиля общения);
- применением различных форм активного социально-психологического обучения на практических занятиях по психологии;
- совместными формами и видами межличностного взаимодействия между студентами и преподавателями;
- проведением мониторинга развития способностей студентов посредством психологической службы вуза [3].

Развитые коммуникативные способности помогут студенту преодолеть трудности общения, кроме того как показали результаты исследований отечественных и зарубежных авторов, умение эффективно общаться определяет успех карьеры, поскольку у психологов с высоко развитыми коммуникативными способностями выше личностная производительность.

Для оптимизации развития коммуникативных способностей существует целый ряд различных способов и средств. Одним из таких средств является социально-психологический тренинг развития коммуникативных способностей, который признается как эффективный способ подготовки к общению [9].

В современной психологии существует большое число разнообразных и апробированных коммуникативных тренингов, развивающих программ. Рассмотрим некоторые из них.

Вачков И.В., Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Емельянов Ю.Н. и др. являются авторами-разработчиками коммуникативного тренинга, который ориентирован на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении (коммуникативной компетентности).

Суховершиной Ю.В., Тихомировой Е.П., Скоромной Ю.Е. предлагается тренинг коммуникативной компетентности, где происходит овладение специальными навыками делового общения. При этом авторами подчеркивается, что эффективность коммуникации зависит не только от коммуникативных способностей (развития правильного использования средств коммуникации, культуры речи, умения задавать вопросы, оценивать ответы и др.), эмпатии, понимания, но и от способности осознавать и преодолевать коммуникативные барьеры [9].

Юнда А.В. разработана программа тренинга профессиональной коммуникативной компетентности судебного психолога. Цель тренинга – развитие профессиональной коммуникативной компетентности. Программа тренинга включает пять тематических блоков: «Эффективная коммуникация», «Развитие социальной сенситивности», «Развитие коммуникативной толерантности и гибкости», «Взаимодействие в ситуациях затрудненной коммуникации», «Типичные ситуации профессиональной коммуникации психолога-эксперта». В качестве основных упражнений на занятиях предлагается использовать: упражнения коммуникативных тренингов, тренингов уверенности в себе, тренингов сензитивности, тренинга навыков консультирования, тренингов деловых и профессиональных коммуникаций, тренинга развития креативности, ролевые и деловые игры, модифицированные под задачи тренинга. Формами проведения отдельных упражнений и техник являются групповая, парная, индивидуальная, и сочетание этих форм работа [13].

Гавриловой И.К. предложена программа, которая основана на овладении теоретическими знаниями о комму-

никативном развитии личности, практическом проигрывании и наработке способов и алгоритмов коммуникативной деятельности в учебной среде, моделирующей на микроуровне процессы социального и профессионального взаимодействия. Суть технологии развития коммуникативных способностей студентов-психологов состоит в поиске и фиксации средств оптимального развития коммуникативных противоречий, где наиболее ценным является выработка умения быстро и точно реагировать на изменение ситуации, выбирать адекватный индивидуальный стиль взаимодействия и способы коммуникативного поведения. Представленная Гавриловой И.К. программа рассчитана на пять лет обучения в процессе которых происходит поэтапное развитие основных коммуникативных компонентов личности студента-психолога. Методические целесообразным считается, сочетание лекционных, семинарских и практических занятий с длительным погружением студентов в специально направляемое и регулируемое групповое взаимодействие для отработки и закрепления полученной на тематических занятиях информации [3].

Грибенко Е.А. под развитием коммуникативных способностей понимает динамический процесс целенаправленного, поступательного и качественного изменения изучаемого феномена в процессе специально организованной учебной деятельности. Это развитие состоит из следующих структурных компонентов: когнитивного (коммуникативные знания, умения, навыки); мотивационного (наличие социально-одобряемых мотивов коммуникативной деятельности), самооценочного (оценка себя как субъекта коммуникативной деятельности); эмоционального (тревожность учащегося в коммуникативной деятельности как составляющая его эмоционального состояния); коммуникативно-деятельностного (личностные особенности учащегося как субъекта коммуникативной деятельности). С целью развития выделенных компонентов коммуникативных способностей Грибенко Е.А. предлагает использовать социально-перцептивные игры. Это эмоционально насыщенная форма деятельности в условиях коммуникативной ситуации, направленная на усвоение социально приемлемого коммуникативного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах коммуникативной деятельности. Данные игры эмоционально насыщены, дают возможность контролировать процесс развития коммуникативных способностей и легко вписываются в учебный процесс [5].

Кукуевым Е.А. разработан практикум «Активитивные методы социально-психологической подготовки к профессиональному общению». В процессе практикума решаются задачи формирования профессионально значимых психологических свойств, необходимых субъекту для эффективного общения. В общем виде эти задачи можно определить как формирование и развитие профессиональной компетентности психолога, что включает в себя: 1. Выработку навыков самоанализа и психологического анализа ситуаций; 2. Выработку навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций; 3. Овладение профессионально значимыми коммуникативными умениями и формами поведения; 4. Выработка умений ориентировки в социально-психологических процессах в группе с целью управления этими процессами; 5. Развитие навыков эмпатии и адекватной социальной перцепции. Им были определены следующие основные направления обучения: 1. Тренинг экспрессивности; 2. Ролевой тренинг; 3. Тренинг рефлексии, эмпатии и социальной перцепции; 4. Тренинг навыков управления контактом; 5. Тренинг по общению в сложных ситуациях профессиональной деятельности. Приведенные способы развития и оптимизации коммуникативных способностей являются лишь средствами, внешними условиями, в которых может более полно раскрыться внутренняя сущность человека, но кроме возможности самораскрытия нельзя упускать из вида другой важный момент любого действия человека – мотивацию. Если человек внутренне не прочувствует необходимости в развитии своих способностей, то будет мало шансов научить

его чему-либо [6].

Резюмируя содержание статьи можно отметить следующее. Большое разнообразие подходов относительно проблемы развития коммуникативных способностей основываются на методологическом положении о том, что способности создаются и развиваются в соответствующей конкретной деятельности. Источником развития способностей выступают противоречия между наличным уровнем развития способностей и требованиями деятельности. Коммуникативные способности формируются в процессе коммуникативной деятельности. Мотивацией развития коммуникативных способностей могут выступать мотивы вступления людей в общение. Поскольку общение является одним из основных средств профессиональной деятельности психолога, то в процессе вузовского обучения студент-психолог должен в полной мере овладеть коммуникативной компетентностью и развитыми коммуникативными способностями.

На сегодняшний день существует большое разнообразие средств целенаправленного развития коммуникативных способностей студентов-психологов. В основном это тренинги, включающие применение личностно-развивающих технологий, а также коллективное активное социальное обучение, программы и спецкурсы, реализуемые в процессе вузовского обучения. Анализ описанных нами программ позволяет заключить, что развитие коммуникативных способностей будущих психологов это динамичный процесс целенаправленного, поступательного и качественного преобразования данного феномена в процессе специально организованной вузовской учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. – В кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – С. 3-15.

2. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.

3. Гаврилова И.К. Особенности коммуникативной сферы студентов-психологов и ее развитие в процессе обучения: дисс... канд. псих. наук. – Иркутск, 2004. – 184 с.

4. Горюнова Е.М. Развитие коммуникативных способностей студентов технического вуза при обучении иностранному языку: дисс... канд. псих. наук. – Тула, 2004. – 188 с.

5. Грибенко Е.А. Развитие коммуникативных способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка: дисс... канд. псих. наук. – Омск, 2006. – 189 с.

6. Кукуев Е.А. Мотивация развития коммуникативных способностей личности: дисс... канд. псих. наук. – Новосибирск, 2002. – 215 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Изд-во «Питер», 2001. – 720 с.

8. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога. – Нижний Новгород: ННГУ, 1994. – 164 с.

9. Суховершина Ю.В., Тихомирова Е.П., Скоромная Ю.Е. Тренинг коммуникативной компетенции. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2009. – 111 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 «Психология» квалификация (степень) бакалавр. – М., 2009.

11. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989. – 188 с.

12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Издательская корпорация Логос, 1996. – 320 с.

13. Юнда А.В. Психологические особенности профессиональной коммуникации судебного психолога-эксперта: дисс... канд. псих. наук. – Волгоград, 2008. – 295 с.

OF THE COMMUNICATIVE ABILITIES OF PSYCHOLOGY STUDENTS DURING TRAINING ACTIVITIES

© 2012

O.V. Solovieva, doctor of psychological sciences, professor of chair Theory and Practice of Education Management

Y.V. Anikeeva, doctoral candidate
Stavropol State University, Stavropol (Russia)

Keywords: communicative abilities, communicative competences, skills in the field of communication, the psychologist as the subject of educational and professional communication.

Annotation: In article the theoretical review of a problem of development of communicative abilities of future psychologists in the course of educational professional activity is presented. Communicative abilities are considered as base, key competences which the psychologist graduate should possess. Various approaches to development, ways and means of purposeful formation of communicative abilities of students psychologists are described.

УДК 159.922.7

ФОРСИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2012

Ю.А. Старостина, аспирант кафедры возрастной психологии
Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва (Россия)

Ключевые слова: форсирование развития ребенка; дошкольный возраст; интеллектуальное развитие; эмоциональная сфера.

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема форсирования развития ребенка матерью, анализируются возможные последствия форсирования развития для эмоциональной сферы дошкольника.

Сегодня в России существует множество групп раннего развития детей (вплоть до «пренатального»). В любом книжном магазине можно найти литературу по раннему обучению и развитию ребенка; производство пособий и материалов для раннего развития (например, кубиков Зайцева) достигло индустриального размаха. Все чаще встречаются призывы и лозунги: «Возможности ребенка безграничны!», «Читать раньше, чем говорить – это реально!».

Эти идеи отнюдь не новы: система развития ребенка

военного врача Глена Домана возникла в США уже в 1950-е, в России с 70-80 годов XX века неподдельный интерес вызвала система воспитания Бориса и Лены Никитиных. Но сегодня эта проблематика приобретает принципиально иное значение. С изменением социальной и экономической ситуаций в стране и системы дошкольного образования родители столкнулись с огромным спектром новых возможностей. Некоторые авторы предлагают начинать обучение и развитие ребенка уже в утробе матери, еще до его рождения [1]. Большинство других предлагают роди-

телям немедленно после рождения начинать интенсивное развитие и обучение, причем упор делается на интеллектуальные занятия: обучение чтению, иностранному языку, логическому мышлению [3,4].

В данном случае мы считаем возможным говорить о форсировании развития детей. Под термином «форсирование развития» мы понимаем стремление родителя ускорить развитие ребенка за счет более раннего перехода ребенка на последующую возрастную ступень развития. Подразумевается, что родители путем специально организованных познавательных и интеллектуальных занятий стараются достичь появления у ребенка определенных качеств и видов деятельности, характерных для детей старшего возраста [5,6].

Нам представляется, что понятие «форсирование развития» ребенка шире, чем понятие «раннее развитие», потому что оно не ограничивается ранним возрастом. Негласное повышение требований, предъявляемых к детям при поступлении в школу, подталкивает родителей к интенсивному формированию познавательных способностей, которое часто не учитывает ни физиологических, ни психологических возможностей дошкольника.

В чем же конкретно заключается форсирование развития ребенка и целесообразно ли оно для формирования его личности, эмоциональной сферы, познавательных возможностей, для его психического и физического здоровья? Это опережение норм развития, принятых в возрастной психологии или обогащение среды ребенка, «амплификации условий детского развития» [7]? Мы считаем, что форсирование развития ребенка – это скорее искусственная акселерация развития ребенка, чем простое введение дополнительных стимулов в окружающую ребенка среду.

И если одни исследователи весьма оптимистически смотрят на возможности и результаты применения популярных сейчас методик обучения чтению, математике, иностранному языку и т.д., то другие призывают к определенной осторожности в этом отношении [2]. Большинство дискуссий заканчиваются на том, что каждому ребенку необходим индивидуальный подход, а, следовательно, не каждая методика подходит всем детям.

Зачастую родители, уделяющие большое внимание именно интеллектуальному развитию ребенка, игнорируют такие жизненно важные виды деятельности для ребенка раннего и дошкольного возраста, как игра (предметная и сюжетно-ролевая) и непосредственное эмоционально-личностное общение.

Нами было проведено исследование, целью которого было рассмотреть особенности эмоциональной сферы дошкольника в связи с направленностью матери на форсирование его развития. Общей гипотезой стало предположение, что направленность матери на форсирование развития дошкольника может быть связана с повышенным уровнем тревожности у ребенка и ощущением им дефицита близкого эмоционального общения с матерью.

В исследовании приняли участие 44 диады - дошкольники от 5,5 до 7 лет и их матери, проживающие в г.Подольске Московской области. Использовались следующие методики: 1) для матерей - биографическая анкета; методика, направленная на выявление основных мотивационных предпочтений матерей дошкольников Никулиной А.В. [8], опросник характера эмоционального взаимодействия в семье Захаровой Е.И. (ОДРЭВ); 2) для дошкольников - опросник «Страхи у детей» Захарова А.И., методика мотивационных индукций Нюттена Ж. («цветик-семицветик»), рисунок семьи.

Выборка была поделена на две группы (по 22 диады мать-ребенок) в связи с направленностью матерей на форсирование развития детей. Мы предположили, что те матери, чьи дети посещают 3 и более кружков, дополнительных занятий, помимо детского сада и группы подготовки к обучению в школе, стремятся к форсированию развития детей. Дополнительные занятия были по большей части направлены на развитие интеллектуальной сферы ребенка (дополнительная подготовка к школе, английский язык,

развивающие занятия, музыкальная школа и т.п.), проводились в форме уроков и предполагали наличие домашних заданий.

Согласно результатам, полученным по методике Никулиной А.В., лидирующее место в ответах обеих групп матерей занимает мотив достижения счастья ребенком: 100 и 95,5% соответственно. То есть мотив, связанный с материнством, присущ всем матерям, вне зависимости от того форсируют они развитие своего ребенка или нет. Интересным на наш взгляд оказалось то, что два других мотива материнства – мотив компетентности в материнстве и мотив близости с ребенком – также оказались значимыми в мотивационной сфере опрошенных женщин. Мотив, связанный с компетентностью в материнстве представлен в тройке лидирующих мотивов в первой, где форсируется развитие, и второй группах – 31,8% (третье место) и 54,5% (второе место). Мотив, связанный с близостью с ребенком, делит третью позицию в первой группе с предыдущим мотивом – 31,8%, во второй группе мотив близости с ребенком занимает пятую позицию – 31,8%, но это вполне сопоставимо с первой группой. Таким образом, мотив достижения счастья ребенком преобладает над другими мотивами в обеих группах, и он подкреплен стремлением к взаимодействию с ребенком, стремлением вложить свой вклад в счастье ребенка. В целом, по указанным мотивам между группами нет статически значимых различий.

Статистически значимые различия между группами ($p < 0,05$ по критерию U-Манна-Уитни) наблюдаются по двум другим мотивам: мотивом супружеского счастья и мотивом материального благополучия. Для женщин из первой группы (форсирующих развитие ребенка) большее значение имеет мотив супружеского счастья - он занимает второе место по значимости - 72,7%, что существенно превосходит его положение во второй группе - 36,4%. То есть для женщин из первой группы ценность семьи в целом, ценность супружеских отношений выше, чем для женщин из второй группы, где значимо больше неполных семей (1 группа – 9,1%, 2 группа – 36,4 % неполных семей, $p < 0,05$ по критерию U-Манна-Уитни). Для матерей из второй группы более значим мотив материального благополучия - 36,4%, по сравнению с матерями из группы 1 - 4,5%. Это объясняется тем, что женщины из второй группы чаще воспитывают детей одни, поэтому материальный достаток важен для них, а супружеское счастье нет.

Матери, характеризующиеся стремлением к форсированию развития ребенка, в целом более стремятся к достижениям, чем женщины из второй группы. Хотя различия по этим показателям и не значимы статистически, мы можем говорить о том, что собственные достижения волнуют матерей из первой группы, больше чем матерей из второй группы: такие мотивы, как мотив достижения поставленной цели, мотив достижения профессиональной компетентности и мотив значимости в глазах других у этих женщин встречаются чаще (18,2%, 9,1% и 13,6% против 4,5%, 0% и 0%). Поэтому стремление женщин из первой группы форсировать развитие ребенка, может быть связано с собственным более выраженным стремлением к достижению.

Резюмируя, можно сказать, что для матерей, стремящихся к форсированию развития дошкольников, характерно стремление к счастью ребенка за счет гармоничной системы семейных отношений, близости с ребенком и компетентности в материнстве и собственное стремление к достижению. Для матерей из второй группы характерно стремление к счастью ребенка за счет компетентности в материнстве и обеспечении его материального благополучия.

По результатам, полученным с помощью методики Захаровой Е.И. ОДРЭВ, различий между двумя группами исследуемых женщин нет ни по одному из 11 параметров опросника ($p > 0,05$ по критерию t-Стьюдента для двух независимых выборок). Ни один из показателей в обеих группах не выходит за рамки нормативной области. Таким

образом, не наблюдается различий в характере эмоциональных взаимодействий матери и ребенка между двумя исследуемыми группами.

По данным, полученным с помощью всех трех методик, направленных на исследование эмоциональной сферы дошкольников («Страхи у детей», «Цветик-семицветик» и рисунок семьи), можно говорить об общем эмоциональном неблагополучии исследуемых дошкольников. Наблюдается большое количество страхов, количество желаний, свидетельствующих об эмоциональном неблагополучии детей, велико. Только 40,9% дошкольников ощущают близость с матерью и 43,2% исследуемых дошкольников тревожны.

По результатам, полученным с помощью методики «Страхи у детей», различий между двумя группами исследуемых дошкольников нет ($p > 0,05$ по критерию t-Стьюдента для двух независимых выборок). В целом, для обеих групп испытуемых характерны типичные для дошкольников страхи, значимых различий нет. Можно выделить 2 группы страхов, наиболее распространенных и характерных для детей обеих групп. Это страхи, связанные с посещением больницы, что является для ребенка травмирующей ситуацией (страх крови, уколов, боли, врачей) и страхи, которые являются «неотъемлемой частью нормального психического развития» ребенка дошкольного возраста (страх темноты, животных) [9]. Социальные же страхи, например, боязнь бандитов, нападения, страх куда-то опоздать, сделать что-то плохое, встречаются редко.

Данные, полученные с помощью методики «Цветик-семицветик» (таблица 1), свидетельствуют о том, что для детей, чье развитие форсируется, характерно большее количество желаний, связанных с эмоциональным неблагополучием, по сравнению с детьми из второй группы, хотя эти различия статистически и незначимы.

не было выявлено значимых различий между группами по уровню тревожности детей. В целом, полученные результаты свидетельствуют об общем неблагополучии эмоциональной сферы дошкольников в обеих исследуемых группах.

В данной работе была предпринята попытка исследования влияния направленности матери на форсирование развития ребенка на эмоциональную сферу дошкольника. Дальнейшее исследование данной проблематики естественно предполагает расширение выборки для получения более полной и достоверной информации, а также поиск дополнительных методик, выявляющих особенности мотивационной и личностной сферы матерей дошкольников, с целью определения факторов, влияющих на стремление матерей форсировать развитие своего ребенка.

Несомненно, задача развития личности, способностей ребенка – суть его жизни в семье с самых первых дней. Но очень важен способ, каким осуществляется это развитие. Невнимание к возможностям и потребностям ребенка, форсирование его развития (в виде преждевременного приобщения ребенка к ведущей деятельности и социальной ситуации другого возрастного этапа) могут иметь неблагоприятные последствия. Развитие должно быть не «ранним», не «ускоренным», а своевременным. Принципиальным является не объем интеллектуальной нагрузки сам по себе, а эмоциональное отношение ребенка к занятиям и эмоциональная включенность родителей. Очень важны активность и интерес ребенка, необходимо поддерживать именно его познавательную активность. И, конечно, целью развития, не могут быть сами по себе достижения ребенка, такие как овладение чтением, счетом, логическими операциями, иностранным языком. Целью должно быть развитие всей целостной личности ребенка: как познавательной, так и эмоциональной и нравственной сфер, а также его физического здоровья.

Таблица 1

Частотное распределение категорий желаний, свидетельствующих об эмоциональном неблагополучии ребенка, по группам

Категории желаний	Частота встречаемости категории в 1 гр. (%)	Частота встречаемости категории во 2 гр. (%)	Общая частота встречаемости этой категории (%)
1. Переживание дефицита любви	13,6	9,1	11,4
2. Переживание дефицита общения	54,5	13,6	34,1
3. Тревога	18,2	18,2	18,2
4. Переживание неуспеха	18,2	4,5	11,4
5. Сниженный тонус	0	4,5	2,3
6. Неудовлетворенность матери, переживаемая ребенком	18,2	9,1	13,6
7. Отсутствие личных желаний	27,3	9,1	18,2
	Среднее значение в группе 1	Среднее значение в группе 2	-
Общее количество желаний	3,04	1,95	-

В группе 1 наблюдаем значительно больше желаний, связанных с переживанием дефицита общения с родителями, чем в группе 2. Эти различия статистически значимы ($p < 0,01$ по критерию U - Манна-Уитни). Также можно отметить и тенденцию к большему отсутствию личных желаний у детей из первой группы, чем у детей из второй группы, что может свидетельствовать о том, что их желания в семье не учитываются, на собственные интересы детей обращают мало внимания.

По результатам методики «Рисунок семьи» дошкольники из обеих групп ощущают близость с матерью в 40,9 % случаев, а сплоченность семьи - в 59,1 % случаев. В первой группе 45,5% детей тревожны, во второй группе - 40,9%. В обеих группах дети достаточно позитивно относятся к матерям - 72,7% и 63,7% соответственно. То есть группы значимо не различаются ни по одному из параметров.

В итоге при исследовании эмоциональной сферы дошкольников были выявлены значимые различия в переживании ими дефицита близкого эмоционального общения с матерью - в первой группе, где матери форсируют развитие детей, эти переживания значительно сильнее. Но

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лазарев М.Л. Мамалыш, или Рождение до рождения. – М.: Кодекс, 2009
2. Юркевич В.С. Круглый стол по проблемам раннего развития детей // Вопросы психологии. – 2002. - №6
3. Доман Г., Доман Д., Эйзен С. Как развить интеллект ребенка. – М.: АСТ, 2000. – 320 с.
4. Никитин Б.П. Интеллектуальные игры. – М.: Световид, 2009.
5. Старостина Ю.А. Проблема форсирования ребенка родителями. Материалы II Международной научной конференции. Минск: БГПУ, 2011. С. 288-291
6. Старостина Ю.А. Форсирование развития ребенка: последствия для эмоционального благополучия дошкольника. Материалы V съезда РПО. М.: РПО, 2012. Т. 1, с. 166-167
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т, Т.1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.
8. Никулина А.В. Место мотивов материнства в структуре Вектор науки ТГУ. 2012. №3(10)

туре мотивационной сферы матерей дошкольников: дипломная работа. МГУ имени М.В. Ломоносова, М., 2004.

9. Астапов В.М. Тревожность у детей. М.: Пер Сэ, 2008. – 159 с.

FORCING A PRESCHOOLER'S DEVELOPMENT

© 2012

Y.A. Starostina, postgraduate student, department of developmental psychology
Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)

Keywords: forcing a child's development, preschoolers, emotional sphere

Annotation: This article investigates the problem of forcing a preschoolers development, analyzes it's possible consequences for emotional sphere of a preschooler.

УДК 159.9.072

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК В СИТУАЦИИ КОНФЛИКТА НА ПОВЕДЕНИЕ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТАХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

© 2012

Н.В. Степанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
В.Н. Петрова, студентка факультета клинической психологии
Оренбургская государственная медицинская академия, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: межличностный конфликт, факторы поведения в конфликте, гендерные отличия поведения в конфликте, гендерные установки, стратегии поведения в конфликте, юноши и девушки.

Аннотация: Статья посвящена проблеме гендерных установок юношей и девушек в ситуации конфликта и их влияния на поведение в межличностных конфликтах. Рассмотрены факторы поведения в межличностных конфликтах и гендерные отличия поведения в конфликтах. Исследование показало, что гендерные установки в ситуации конфликта не являются решающим фактором, определяющим поведение юношей и девушек в межличностных конфликтах.

В настоящее время конфликт является одной из универсальных характеристик мира и основной движущей силой его развития. Это один из наиболее противоречивых феноменов и основных механизмов всех изменений и преобразований. Согласно дифференцированному подходу к пониманию конфликта, конфликтное взаимодействие может выполнять как конструктивную, так и деструктивную функцию [1].

По мнению Н.В. Гришиной, превращение межличностного конфликта из угрозы разрушения отношений в фактор их обновления и сохранения, требует от участников конфликта, прежде всего, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Поведение в межличностных конфликтах, в свою очередь, определяется тремя группами факторов - «объективными» факторами ситуации, социальными и личностными детерминантами.

К факторам ситуации относят общий контекст конфликтной ситуации, наличие в этом контексте факторов, осложняющих или смягчающих остроту противостояния сторон, позицию и поведение партнера по конфликту, а также опыт отношений сторон. Среди ситуационных факторов разными авторами отмечается общий эмоциональный фон, наличие «третьих» лиц, заинтересованных в усилении или ослаблении конфликта.

К социальным детерминантам конфликтного поведения относят правила конфликтного взаимодействия, представления о характере и последовательности действий в конфликте, должностные отношения с партнёром, культурные и этические нормы взаимодействия в конфликте.

Важное значение для выбора поведения в конфликтной ситуации имеют психологические ориентации или установки участников взаимодействия. Обычно понятием психологической установки обозначают более или менее устойчивый комплекс когнитивных и мотивационных ориентаций на данную ситуацию, который выполняет функцию регуляции выбора стратегии поведения и реакций в этой ситуации.

Когнитивная ориентация представляет собой комплекс представлений (ожиданий), помогающих человеку на когнитивном уровне сориентироваться в ситуации, в которой он оказался. На основании личного опыта формируются когнитивные схемы, ориентированные на определённые типы социальных отношений.

Мотивационные ориентации, так же как и когнитивные, связаны с различными типами социальных отношений, поскольку они могут содержать возможность или невозможность удовлетворения потребностей индивида.

Мотивационные ориентации наделяют пространство «позитивной или негативной валентностью», придавая когнитивной карте динамический характер.

Важнейшими регуляторами поведения участников конфликтной ситуации являются образы конфликта, включающие отражение происходящего, образы участников конфликта (в том числе и собственных переживаний) и их интерпретацию. Независимо от степени своей «истинности» именно они детерминируют поведение участников конфликта [2].

Гендерные отличия поведения в конфликте – особенности поведенческих проявлений участников конфликта, определяемых их половой принадлежностью. Говоря о гендерных отличиях поведения, следует отметить, что в современном обществе существует ряд правил (социальных норм), которые довольно часто определяют поведение мужчин и женщин в различных ситуациях. По мнению ряда учёных (Ш.Берн, С.Бэм, Э. Гидденс, Д. Скотт, В.Шейнов), объяснение многих гендерных различий следует искать именно в социальных нормах, приписывающих различные типы поведения, которые часто оказываются стереотипными. Не существует «чисто» мужской или женской личности, каждая в той или иной мере присутствует в индивиде. Зато существует мужское и женское поведение, которое с ранних лет вырабатывают в ребёнке.

Исследования психологов показывают, что гендерные отличия поведения в конфликте проявляются на ранних этапах социализации. Так, А. В. Семенов (2002) выявил, что девочки чаще осознают конфликтную ситуацию, а мальчики чаще инициируют конфликт, к завершению конфликта чаще стремятся девочки. В постконфликтном взаимодействии «отходчивость» более свойственна мальчикам, а «злопамятность» – девочкам. Мальчикам более свойственна физическая и вербальная агрессия, а девочкам – косвенная. К мести прибегают девочки, к мирному решению конфликтов более склонны девочки. Выигрывают конфликты чаще мальчики. Пользу от конфликтов мальчики оценивают выше, чем девочки [3].

Во многих исследованиях выявлены отчетливые различия в эмоциональной сфере лиц мужского и женского пола, что проявляется в гендерных отличиях поведения в конфликтах. Л. В. Куликов (1997) отмечает, что у женщин эмоциональная сфера дифференцированнее и сложнее, чем у мужчин. Женщины более эмоционально чувствительны и эмоционально нестабильны. Результаты исследований Е. П. Ильина и В. Г. Пинигина (2001) на школьниках и студентах с помощью самооценок жизненных проявлений

эмоций показало, что лица женского пола явно превосходят лиц мужского пола во всех возрастных группах по эмоциональной возбудимости, в меньшей степени — по интенсивности, еще в меньшей степени — по длительности сохранения эмоций и эмоциональной устойчивости. В исследовании П. А. Ковалева (1996) большая эмоциональная возбудимость лиц женского пола получила подтверждение: вспыхивчивость (проявление эмоциональной возбудимости в конфликтной ситуации) выражена у них больше, чем у мужчин. В ряде исследований также выявлена большая экспрессивность лиц женского пола, независимо от их возраста (W. Snell, 1989; M. Saurer, R. Eisler, 1990; К. Н. Суханова, 2001). Различия в эмоциональной экспрессии мужчин и женщин многие психологи связывают с особенностями воспитания тех и других. Согласно К. Юнгу, у мальчиков в процессе их воспитания чувствования подавляются, в то время как у девочек они доминируют. Для мужчин открытое проявление эмоций достойно насмешек и позора. Это дает основание говорить (Ш.Берн, 2001), что эмоциональность (т. е. сила переживаемых эмоций) у мужчин и женщин одинаковая, различна же степень их внешнего выражения [4].

Согласно исследованиям Р. А. Березовской, 2001; И. В. Грошева, 1996, женщины хуже справляются с эмоциональными проблемами и возникающими трудностями, сильнее переживают семейные и личные конфликты. Женщины, испытывая подавленность, стремятся думать о возможных причинах своего состояния. Эта реакция «тщательно обдумать» приводит к навязчивому фокусированию на проблеме и увеличивает уязвимость женщины по отношению к стресс-фактору. Мужчины, наоборот, пытаются отгородиться от депрессивных эмоций, концентрируясь на чем-то другом, например, осуществляя физическую активность, чтобы таким способом разрядить возникшее негативное напряжение [4].

По мнению Е. А. Тарасовой (2002), влияние гендерных отличий проявляется преимущественно в стратегиях конфликтного взаимодействия. Женщины ориентируются на нормативно заданное поведение, проявляющееся в строгом следовании социальной роли, стандартам делового поведения, принятым в организации. Мужчины ориентируются на решение актуальных задач, поставленных ситуаций. Основой их поведения является не жесткая привязанность к нормативным требованиям, а более гибкий, чем у женщин, поиск путей к намеченной цели.

Степень уверенности женщин в своих силах в межличностном конфликте в деловой сфере не зависит от того, какого пола их оппонент. Мужчины же более уверенно ведут себя в межличностных конфликтах в деловой сфере с оппонентами своего пола. Для женщин, в отличие от мужчин, характерна более выраженная установка на активизацию других участников конфликта для реализации своих замыслов. Мужчины, в случае сохранения своих целей, чаще склоняются к более пассивному поведению. Мужчины относятся более дифференцированно к различным конфликтным ситуациям, чем женщины, существенно меняют свое поведение в зависимости от того, происходит ли конфликт в деловой или бытовой сфере. Мужчины в конфликтах друг с другом чаще, чем женщины (или в конфликте «мужчина-женщина»), изначально стремятся удержать когнитивно-прагматическую позицию и пытаются перевести в нее своего оппонента (в конструктивное русло из аффективного состояния). Эмоциональная составляющая в конфликте проявляется в значительно большей степени у женщин при взаимодействии со своим полом, обоюдно с двух сторон. Взаимодействие с противоположным полом стимулирует стереотипные формы поведения, причем у женщин в большей степени, чем у мужчин [5].

По данным И. В. Грошева, половые различия в производственных конфликтах выражаются в следующем. Мужчины больше предрасположены к конфликтам, связанным непосредственно с трудовой деятельностью. Для женщин характерна тенденция к большей частоте кон-

фликтов в связи с их личными потребностями. По данным Р. А. Березовской (2001), мужчины значимо чаще используют такие стратегии, как анализ ситуации и систематизация рабочего времени.

Выявлено также, что мужчины и женщины по-разному разрешают конфликтные ситуации, возникающие в семейном и домашнем кругу. Женщины проявляют больше терпимости и стремления к компромиссному примирению интересов. Мужчины в этой ситуации чаще прибегают к «крепким» выражениям и ругательствам, а женщины скорее готовы заплакать.

М. А. Круглова (1999), изучая стратегии поведения при психологической защите, установила, что у женщин разрыв между тремя видами стратегии (избегание, агрессия и миролюбие) минимален, в то время как у мужчин наблюдается либо избегание (стремление уйти от конфликта), либо агрессия. Миролюбие у них выражено значительно меньше, чем у женщин [4].

Несколько иные данные получены Ю. М. Чуйковой (2001): при преодолении конфликтов у мужчин больше выражены, чем у женщин, соперничество и особенно компромиссы, а у женщин — приспособление и сотрудничество. Стратегия избегания, по ее данным, была выражена у мужчин и женщин одинаково.

Во время ссоры, как отмечает И. В. Грошев, женщины чаще вспоминают старые грехи и ошибки, допущенные супругом в прошлом. Мужчины же больше придерживаются проблемы, из-за которой возникла ссора.

Экспериментальное исследование с целью изучения влияния гендерных установок в ситуации конфликта на поведение в межличностных конфликтах юношей и девушек проводилось на базе Оренбургской государственной медицинской академии. В исследовании принимали участие 60 студентов второго курса лечебного факультета — 30 девушек и 30 юношей. Для изучения гендерных установок в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте использовалась методика «Исследование гендерных установок в ситуации конфликта» [6]. Испытуемым был предложен схематичный рисунок конфликтующих мужчины и женщины. В течение 15-20 минут испытуемые должны были на отдельном листке описать конфликт между женщиной и мужчиной так, как они его представляют. Анализ полученных результатов проводился по следующим критериям: «социальный статус конфликтующих», «характеристики конфликтующих», «причина конфликта», «разрешение конфликта». Результаты представлены в таблице 1.

По критерию «социальный статус» результаты свидетельствуют о том, что девушки чаще отводят роль подчиненного мужчине, а доминирующее положение занимает женщина (47%), юноши, в свою очередь, чаще имеют установку на подчиненный статус женщины в конфликте и доминирующий статус мужчины (47%).

Описывая женщину в конфликте, испытуемые девушки наделяют ее такими характеристиками как «уверенная в себе, уверенная в своей правоте, сильная, успешная, настойчивая». Примерно такие же характеристики испытуемые юноши приписывают конфликтующему мужчине. Описывая противоположный пол, юноши и девушки наделяют конфликтующих такими характеристиками как «вспыльчивый (ая), обидчивый (ая), уступчивый (ая), самовлюбленный (ая), завистливый (ая)».

Среди причин конфликтов, которые девушки описывают в своих историях можно выделить следующие группы: различия в представлениях, мнениях и ценностях (28%); особенности межличностных отношений (23%), личностные особенности мужчин (23%), содержание взаимодействия, совместной деятельности (23%), личностные особенности женщин (3%). Причинами конфликтов, описанных юношами, также являются различия в представлениях и ценностях (23%); содержание взаимодействия, совместной деятельности (23%); особенности межличностных отношений (20%); личностные особенности мужчин (17%); личностные особенности женщин (17%).

По критерию «разрешение конфликта» девушки и

Гендерные установки в ситуации конфликта в юношеском возрасте

критерии	социальный статус			причины конфликта					разрешение конфликта		
	равный статус	подчинённый - мужчина	подчинённая - женщина	различия в представлениях и ценностях	особенности межличностных отношений	личностные особенности мужчины	личностные особенности женщины	содержание взаимодействия	урегулирован мужчиной	урегулирован женщиной	не разрешён
испытуемые (%)											
девушки	16	47	37	28	23	23	3	23	43	20	37
юноши	20	33	47	23	20	17	17	23	43	20	37

Таблица 2

Преобладающие стратегии поведения в конфликте в юношеском возрасте

стратегии поведения	соперничество	компромисс	избегание	приспособление	сотрудничество
испытуемые (%)					
девушки	10	16	10	7	57
юноши	7	23	10	20	40

юноши демонстрируют одинаковые установки: у 43% испытуемых обеих групп описанный конфликт урегулирован мужчиной, у 20 % - женщиной, у 37 % - конфликт остаётся неразрешённым. Однако девушки, описывая ситуацию, в которых мужчина разрешает конфликт, объясняют это тем, что мужчина «уступчивый, боится потерять любимую женщину, чувствует свою неправоту», поэтому идёт женщине на уступки. Юноши, возлагая на мужчину ответственность за разрешение конфликта, объясняют это тем, что «мужчина – благородный, неконфликтный, не хочет ругаться из-за пустяков, контролирует ситуацию».

С целью изучения преобладающих стратегий поведения в межличностных конфликтах у юношей и девушек была использована методика Дж. Скотт «Оценка стратегий поведения в конфликте», анализировались ответы по критерию «стратегия, которую я использую в конфликте с противоположным полом чаще всего». Результаты представлены в таблице 2.

Преобладающей стратегией поведения в межличностном конфликте у испытуемых юношей и девушек является стратегия сотрудничества (57% девушек, 40% юношей). На втором месте стоит стратегия компромисса (16% девушек, 23% юношей). Стратегия избегания является преобладающей у 10% юношей и девушек. Наименее популярной у девушек является стратегия приспособления, у юношей - стратегия соперничества (по 7% испытуемых). Полученные результаты, на наш взгляд, можно объяснить особенностями взаимоотношения полов в юношеском возрасте.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что гендерные установки в ситуации конфликта

касаются социального статуса конфликтующих, их личностных характеристик, причин и разрешения конфликта. Однако, гендерные установки не оказывают существенного влияния на поведение юношей и девушек в межличностных конфликтах, что подтверждает результаты исследований Н.В. Гришиной, согласно которым социальные и ситуационные факторы, определяющие поведение в конфликтах имеют приоритет над личностными факторами [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Петровская, Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л.А. Петровская // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. - с.126-143
- Гришина, Н.В. Психология конфликта: практическое пособие / Н.В. Гришина. - СПб.: Питер, 2001. - 464с.
- Семёнов, А.В. Половозрастные различия и динамика представлений подростков в конфликтах: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Семёнов. - М., 2002. - 22с.
- Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002. - 544с.
- Анцупов, А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - Москва: Эксмо, 2010. - 656с.
- Шапарь, В.Б. Практическая психология: тесты, методики, диагностика / В.Б. Шапарь. - Ростов н / Д: Феникс, 2010. - 661с.
- Леонов, Н.И. Конфликтология / Н.И. Леонов. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. - 192с.

THE INFLUENCE OF GENDER ATTITUDES IN A SITUATION OF CONFLICT ON BEHAVIOR IN INTERPERSONAL CONFLICTS OF BOYS AND GIRLS

© 2012

N.V. Stepanova, candidate of psychological sciences, associate professor of subdepartment of general psychology

V.N. Petrova, student of the faculty of clinical psychology
Orenburg State Medical Academy, Orenburg (Russia)

Keywords: interpersonal conflict, the factors of behavior in the conflict, gender differences in conflict behavior, gender attitude, behavioral strategies in the conflict, boys and girls.

Annotation: The article is devoted to the problem of gender attitudes of boys and girls in conflict situations and their influence on behavior in interpersonal conflicts. The article considers factors of behavior in interpersonal conflicts and gender differences in conflict behavior. The study showed that gender attitudes in a situation of conflict are not the decisive factor in determining behavior of boys and girls in interpersonal conflicts.

*С.Д. Сыротюк, кандидат педагогических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: самообучающаяся система, знания, трансформация знаний, управление трансформацией знаний, внутриуниверситетское обучение.

Аннотация: В статье рассматриваются внутренние процессы модели Системы менеджмента качества в результате вступления университета в Болонский процесс, которые являются главными направлениями вовлечения всего профессорско-преподавательского состава в внутриуниверситетское обучение, а, следовательно, служат механизмами трансформации университета в самообучающуюся организацию.

Внутриуниверситетский человеческий капитал представляет собой общественный человеческий фактор развития университета, функционирование которого расширяется до общественно значимого уровня (градообразующего фактора). Он отражает интеграцию и корреляцию профессиональных способностей сотрудников, наличие научных, образовательных потоков в структурах университета и его воспроизводственных процессах.

Усиление интеграции и кооперации профессиональных компетенций сотрудников может быть достигнуто:

- при создании условий для профессионального общения, наставничества, передачи профессионального опыта и т.д.;
- при обеспечении ротации кадров;
- при формировании представлений об информационной среде университета и оптимизации информационных взаимодействий;
- при создании системы научно-методической поддержки всех внутренних процессов;
- при формировании представлений о психологическом пространстве университета, его образовательных целях и задачах [1-8].

Для достижения этих целей необходимо использовать в качестве инструментов разнообразные виды обучения, мотивации, контроля, информационного взаимодействия, способствующих формированию новых поведенческих стратегий в сфере образовательной деятельности и определяющихся как изменением экономической ситуации, так и процессом формирования новых социокультурных взаимоотношений города и университета.

Все эти обстоятельства диктуются необходимостью моделирования процессов инновационной деятельности, результатом которой является преобразование знаний в более совершенную образовательную продукцию в виде содержания, технологии обучения, нового вида социальных услуг или иного структурного, информационного, финансово-экономического изменения, обеспечивающего экономию затрат.

В соответствии с принципом процессного подхода каждый из внутренних процессов жизненного цикла инновационного продукта должен быть выделен из списка. Сотрудники, исходя из этого, должны иметь следующие компетенции по применению процедур менеджмент – процессов [9, 10]:

1. Определение для каждого процесса входа, выхода, управляющих воздействий и необходимых ресурсов.
2. Выявление характеристик, параметров, показателей и критериев эффективности каждого процесса.
3. Выбор методов и средств измерения характеристик, параметров, показателей и критериев процесса.
4. Установление для каждого процесса структуры операций, необходимых для нормирования ресурсов.
5. Построение схемы последовательности, взаимосвязи и взаимодействия процессов.
6. Определение затрат на процесс и выбор методов расчёта затрат на соответствие и несоответствие процесса.
7. Разработка документации на процесс (процедуры, инструкции, карты и т.п.).
8. Выявление необходимой и достаточной информации

для эффективного менеджмент-процесса, его анализа и мониторинга.

9. Систематическое осуществление корректирующих и предупреждающих действий на процессы и выявление в них изменений.

Внедрение процессного подхода в Тольяттинском государственном университете (ТГУ) является инновационным, причем каждый преподаватель должен изучить и применять его в своей деятельности. Обучение этому предлагается проводить каскадным методом: вначале обучаются руководители структурных подразделений в рамках внутриуниверситетского обучения (ВУО) [11], затем, используя контекстное обучение, каждый руководитель обучает своих сотрудников в процессе непосредственной разработки каждым своих процессов. Поскольку такое обучение коснётся всего профессорско-преподавательского персонала, оно будет способствовать трансформации университета в самообучающуюся организацию [12-17].

В условиях динамично изменяющихся требований к результатам инновационной деятельности, необходимо чётко выделять результаты этой деятельности, их анализ с позиции затрат.

Технология трансформации университета в самообучающуюся организацию тесным образом связана с управлением качеством инновационной деятельности и её бизнес-процессами.

Формирование бизнес-процесса инновационной деятельности предлагается осуществлять следующим образом:

- для каждого сотрудника устанавливаются с учётом стратегии развития университета конкретные цели инновационной деятельности;
- выбирается соответствующий процесс в университете, в рамки которого вписываются процессы деятельности данного преподавателя;
- формируются мероприятия по достижению конкретных целей.

Для каждого выделенного и описанного процесса жизненного цикла продукции инновационной деятельности университетом должна быть определена система управления подпроцессов. Владение информационными технологиями позволит сотрудникам формализовать описание в виде диаграмм в стандарте IDEF0.

Кроме подсистемы «Процессы жизненного цикла», обеспечивающей выполнение требований к содержанию, условиям и срокам выполнения инновационных проектов, в соответствии с ГОСТ Р ИСО 9001 – 2001, необходима подсистема «Измерение, анализ, улучшение» для комплексной оценки учебной деятельности и непрерывного её совершенствования [18].

Таким образом, практическое внедрение СМК с применением разработки процессной модели может быть использовано не только для повышения эффективности всех процессов, проведения их оптимизации и совершенствования, но и для трансформации университета в самообучающуюся организацию.

Следующим этапом трансформации университета в самообучающуюся организацию может стать включение требований Болонского процесса в разрабатываемую

СМК и её процессы. Для этого необходимо рассмотреть требования Стандартов и Директив для гарантии качества ENQA. ENQA (European Network for Quality Assurance in

и иметь компетенцию проводить внутренний аудит на соответствие своих достижений этим требованиям. Главная компетенция здесь – умение работать с чек-листами и де-

Таблица 1

Итоговые ранги

№	Требования ENQA	Результирующий ранг	Весомость требований
1.	Политика и процедуры оценки качества	2	0,21
2.	Утверждение, мониторинг и периодические проверки программ и квалификации	3	0,18
3.	Оценка студентов	5	0,11
4.	Гарантии качества уровня преподавательского состава	1	0,25
5.	Ресурсы обучения и поддержки студентов	4	0,14
6.	Информационные системы	6	0,07
7.	Общественная информация	7	0,04

Таблица 2

Оценка ОУ на соответствие стандартам ENQA

№	Шкала ENQA	Баллы по результатам внутренней экспертизы на соответствие ENQA	
1.	Политика и процедуры оценки качества	≤15	16-30
2.	Утверждение, мониторинг и периодические проверки программ и квалификации	≤15	16-30
3.	Оценка студентов	≤14	15-27
4.	Гарантии качества уровня преподавательского состава	≤11	12-24
5.	Ресурсы обучения и поддержки студентов	≤7	8-15
6.	Информационные системы	≤11	12-24
7.	Общественная информация	≤7	8-12
	Вывод	ОУ неконкурентоспособно	ОУ в целом удовлетворяет «Стандартам и Директивам ENQA», возможно выполнение показателя 1.2.3. государственной аккредитации

Higher Education) разработано Европейской ассоциацией гарантий качества в высшем образовании в соответствии с Берлинской декларацией [19].

Для определения степени интеграции СМК ТГУ с требованиями Стандартов и Директив ENQA нужно объединить матрицу потребительских требований к образовательным услугам с матрицей приоритетов. Эффективным является использование элементов методологии QFD (развёртывание функции качества). В качестве прямого голоса потребителей рассматривается содержание Стандартов и Директив ENQA, а в качестве приоритетов этих требований – опросы фокус-групп студентов 4-го и 5-го курсов и работодателей. Опрос проводится методом рангов для определения коэффициента весомости. В результате были получены следующие данные (табл. 1). Анализ таблицы 1 показывает, что на первом месте для гарантии качества подготовки специалистов находится гарантия качества уровня преподавательского состава. Это является подтверждением необходимости непрерывного повышения квалификации преподавателей в рамках внутриуниверситетского обучения [1].

Семь разделов требований ENQA проверяются на степень их выполнения с помощью чек-листов и имеют два уровня:

- образовательное учреждение (ОУ) неконкурентоспособно;
- образовательное учреждение в целом удовлетворяет «Стандартам и Директивам ENQA», возможно выполнение показателя 1.2.3. государственной аккредитации – «Эффективность внутривузовской системы обеспечения качества».

Уровни позволяют определить достижение главной цели университета – самосохранения. При первом выводе у вуза не будет возможности получить государственную аккредитацию и бюджетное финансирование. Персонал университета должен быть знаком с требованиями ENQA

лать выводы, основанные на фактах (табл. 2, рис. 1).

Шкала зрелости СК ОУ		Баллы по результатам экспертизы на зрелость для каждого уровня шкалы		
Проверка по чек-листу «Определённость»	Проверка по чек-листу «Воспроизводимость» при наличии зрелости СК уровня I	Проверка по чек-листу «Способность» при наличии зрелости СК уровня II	Проверка по чек-листу «Эффективность» при наличии зрелости СК уровня III	Проверка по чек-листу «Эффективность» при наличии зрелости СК уровня IV
≤13 баллов Уровень 0 СК ОУ	14-18 баллов Уровень I	17-21 балл Уровень II СК ОУ	14-18 баллов Уровень III СК ОУ	18-24 балла Уровень IV СК ОУ
Выполнение аккредитационного показателя				
Аттестация СК ОУ в реестре Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки				
Лучшие практики в своём классе				

Рис. 1. Оценка развития СМК ОУ по шкале зрелости

При конкурентоспособности ОУ осуществляется следующий шаг оценки по шкале зрелости СМК ОУ, которая имеет 5 уровней в зависимости от степени исполнения процессной модели:

- неопределённость СМК ОУ (нулевой уровень);
- определённость (I уровень);
- воспроизводимость (II уровень);
- способность (III уровень);
- эффективность (IV уровень).

В исследуемый уровень зрелости (за исключением первого) включены признаки зрелости всех предыдущих [20].

Уровень зрелости СМК ОУ – степень, с которой деятельность ОУ и её результат определены, определяемы и воспроизводимы, способны быть устойчивыми к отрицательным воздействиям, эффективны и гибки при измене-

нии внешних условий и требований потребителей, других заинтересованных сторон. Каждый преподаватель, работающий в системе качества, должен непрерывно повышать показатели своей деятельности и процессов, для этого ему важно иметь соответствующие компетенции. В таблице 4 приведено описание признаков каждого уровня зрелости СМК ОУ.

инструментами самооценки. По их результатам определяются значимые стороны университета и области для совершенствования, способствующие развитию компетенций ППП.

Ф.Г. Кумбс заметил, что образование – это область деятельности, обречённая на перманентное состояние кризиса. «Система образования может потерять способность ви-

Таблица 4

Описание признаков каждого уровня зрелости СМК ОУ

Уровень зрелости 0	В данном случае СМК ОУ присваивается уровень зрелости 0 «Неопределённый». При экспертизе установлено частичное выполнение признаков уровня зрелости I «Определённый».
Уровень зрелости I «Определённый»	1. Руководитель процесса однозначно различает процессное и функциональное управление подразделениями, входящими в процесс; эти различия известны участникам процесса. 2. Требования потребителей процесса формализованы и известны участникам процесса. 3. На основе формализованных требований определены выходы для потребителя процесса (результаты процесса). 4. Разработана документация, регламентирующая деятельность в рамках процесса (спецификации, карты, процедуры, инструкции, положения и т.д.). 5. Существует эпизодическая обратная связь с потребителем процесса. 6. В рамках процесса осуществляются измерения каких-либо показателей, связанных с потребителем процесса и есть их фрагментарный анализ.
Уровень зрелости II «Воспроизводимый»	1. Формализованные требования трансформированы в результирующие (выходные) показатели процесса, демонстрирующие выполнение требований потребителя. 2. Разработана документация процесса, определяющая порядок сбора и анализа данных о результирующих показателях процесса. 3. Измерение и анализ результирующих показателей процесса введены в постоянную практику. 4. Управление процессом осуществляется на основе измерения и анализа результирующих показателей процесса – корректирующие действия. 5. Участники процесса наделены полномочиями и ресурсами для поддержания результирующих показателей в границах требований. 6. При осуществлении корректирующих действий используются стратегические методы анализа для поиска причин несоответствий. 7. Результирующие показатели процесса находятся в установленных потребителем границах – <i>воспроизводимость процесса, создающего качество для потребителя</i> .
Уровень зрелости III «Способный»	1. Внутренние показатели процесса, влияющие на результирующие показатели, формализованы, измеряются и анализируются. 2. Входные показатели процесса, влияющие на результирующие показатели, формализованы, измеряются и анализируются. 3. На практике реализуется стратегия предупреждения несоответствий (предупреждающие действия) – управление процессом, т.е. поддержание его результирующих показателей в границах требований, осуществляется на основе измерения и анализа входных и внутренних показателей процесса. 4. Участники процесса наделены полномочиями и ресурсами для мероприятий по изменению результирующих показателей в соответствии с целями качества. 5. Улучшение процесса осуществляется мероприятиями в отношении факторов, влияющих на результирующие показатели процессов, способность процесса к улучшению качества. 6. Регистрируется заметная тенденция роста удовлетворённости потребителей процессов их результирующими характеристиками.
Уровень зрелости IV «Эффективный»	1. Деятельность, не добавляющая ценность для потребителя процесса и ОУ, выявлена, устранена или минимизирована с помощью мероприятий. 2. Деятельность, не добавляющая ценность для потребителя процесса, но необходимая ОУ, выявлена и минимизирована с помощью мероприятий. 3. Проблемные места процесса после их выявления и минимизации находятся под управлением. 4. Участники процесса количественно оценивают влияние изменений процесса на его эффективность. 5. Существует практика быстрого распространения информации внутри процесса об изменениях требований потребителей. 6. Внедрена постоянно действующая система обучения участников процесса новым перспективным направлениям в образовании и связанным с ними технологиями, повышающими качество. 7. Определяются альтернативные пути развития процесса. 8. Управление изменениями введено в постоянную практику.

Результирующие показатели (показатели результата, показатели результативности) – итоговые показатели, определяемые на выходе процесса. Внутренние показатели (влияющие факторы) – показатели, влияющие на выходные показатели. Конкуренция на образовательном рынке, грядущие финансовые проблемы дают основной импульс к внедрению TQM, так как первичная цель TQM – «предложить более высокое качество по более низкой цене» [21].

Самооценка и внутренний аудит – важные механизмы развития университета и ППП. Они преследуют три цели: услышать прямой голос руководителей всех уровней и персонала по реализации политики и стратегии университета;

создать предпосылки для самообучения и развития диагностической компетенции ППП;

создать в университете атмосферу, способствующую достижению ППП главной и функциональной целей.

Чек-листы и опросные листы являются основными

деть саму себя. Если она держится за общепринятые нормы только потому, что они устоялись, если она цепляется за ветхие догмы, чтобы не утонуть в море неясного, если она возводит распространённые представления в ранг науки, а инертность считает основой основ – такая система выглядит пародией на образование».

ОУ, в отличие от этого, должно заниматься проблемами качества подготовки выпускников, тем более, что универсализация многих профессий и наличие информационных сетей делают излишним обучение конкретным деталям профессии. Такая универсализация принципиально меняет содержание образования, заставляя ОУ постоянно ориентироваться на изменения за счёт пересмотра планов и программ. Поэтому СМК выступает как один из гарантов минимизации рисков на рынке образования для самосохранения ОУ. Ю.П. Адлер в статье «Зачем образованию ещё и качество?» отмечает, что именно качество «движет» нынешней ситуацией, а XXI век называют веком качества [1, 2]. На рисунке 2 изображена причинная диаграмма

качества для трансформации университета в самообучающуюся организацию [22].

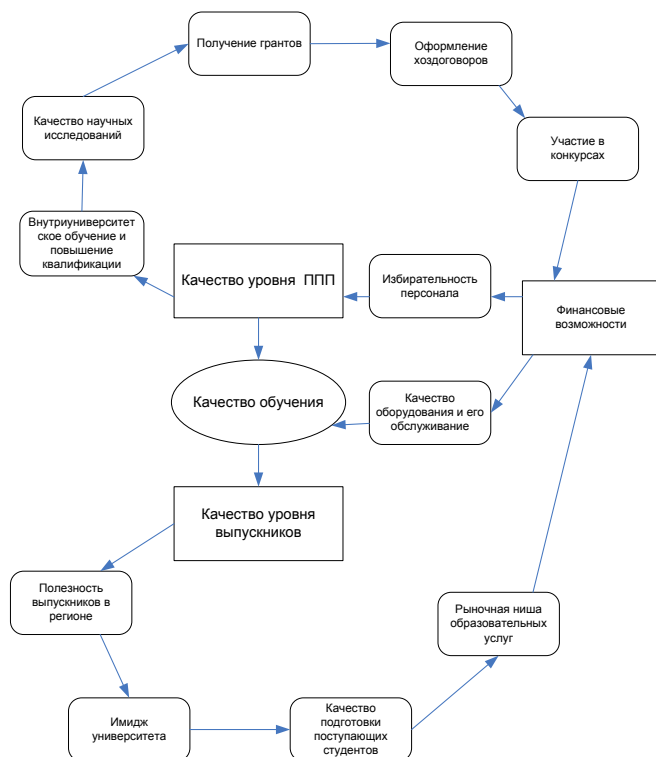


Рис. 2. Причинная диаграмма качества для трансформации университета в самообучающуюся организацию

Как показано на рисунке 2, две петли качества: петля качества уровня ППП и петля качества уровня выпускников – приводят к увеличению финансовых возможностей университета, а, следовательно, способствуют его самосохранению в жестких рыночных условиях. Важным свойством причинной диаграммы является наличие прочной связи между качеством и проблемами образовательного рынка. Более высокое качество приобретает способность привлекать более способных студентов [23], получением большего количества грантов, ориентированных на рынок, и возможностью повышения качества уровня ППП. Для этого в университете определены две образовательные формы для выполнения профессиональных задач и освоения профессиональных процессов:

1 Форма: ПО (практикоориентированное обучение) – система организации обучения, направленная на освоение студентами способов работы в профессиональной деятельности и формирование у них профессиональных компетенций (научить делать). Студенты осваивают образовательную программу не в аудитории, а в реальном деле, выполняя реальные практические задачи в учебное время по осваиваемому профилю обучения при участии профессионалов этой деятельности [24].

В качестве таких форм рассматриваются:

1. Площадки при вузе:

- мастерские профессиональной деятельности,
- профессиональные лаборатории,
- центры профессиональной деятельности,
- агентства профессиональных технологий,
- конструкторские бюро,
- студенческие бизнес-инкубаторы,
- студенческие фирмы,
- технопарки,
- НИЛ, НИО,
- структурные подразделения ТГУ (и их внутренние отделы и отдельные направления работ),

2. Площадки при участии вуза на предприятиях и в организациях:

- «базовые кафедры» (de facto официальные представительства ТГУ на предприятии / в организации по отдельным направлениям профессиональной деятельности);

- отделы и подразделения организаций и предприятий;
- полностью предприятие/организация (в масштабе малого бизнеса), вся деятельность которых может использоваться ТГУ для привлечения к работе студентов.

3. Форма: АФО (активные формы обучения) – это постоянное взаимодействие между преподавателем и студентом в процессе обучения с использованием таких форм, которые обеспечивают реализацию внутреннего механизма саморазвития обучающихся, тем самым, повышая качество их учения и текущий контроль самостоятельной работы обучающихся (имитация профессиональных процессов).

Организация практико-ориентированного обучения требует формирования новых компетенций у ППП [24]:

Позиция профессионала-практика (мастера, наставника, руководителя): выделить, спланировать и организовать описание набора профессиональных задач, соответствующих реальной практике предприятий, демонстрировать образцы наилучшего выполнения профессиональной задачи, консультировать студента при выполнении профессиональной задачи.

Позиция преподавателя-технолога: спланировать и отслеживать рост уровня компетенции студента, спланировать и организовать оценку уровня освоения студентом профессиональной компетенции, перевести результаты профессиональной деятельности студентов в образовательные единицы (знания, умения, навыки, техники, инструменты и пр.).

Позиция тьютора (ассистента, помощника преподавателя): консультировать студентов, оперативно решать организационные конфликты и затруднения, отслеживать посещаемость студентов, осуществлять мониторинг и фиксировать ход их работ, осуществлять документационное и организационно-техническое обеспечение работы студентов на ПО-площадке.

Позиция менеджера - продумать, спланировать, описать устройство работы ПО-площадки как хозяйственной единицы, обеспечить кадровую работу, подбор партнеров, сотрудников и студентов, спланировать и описать порядок работ.

Организация работы экспериментальных площадок также способствует трансформации университета в самообучающуюся организацию, т.к. преподаватели, участвуя в работе, параллельно учатся разработке технического задания, проектному сопровождению работ, проведению экспертной оценки.

Системный подход к обучению ППП при формировании профессиональных компетенций является естественной частью СМК университета, осуществляется в виде следующих процедур, приводящих к снижению затрат и неизбежной бюрократизации [1, 24]:

- Разработка системы, структуры и связей образовательных программ, включающих сформированный уровень компетенций.
- Эффективное использование технического речевого инструментария и информационных технологий для формирования новых компетенций.
- Построение матрицы компетенций для самооценки и оценки экспертами проведенного SWOT-анализа образовательного процесса.
- Внутренний PR – выстраивание и трансформирование корпоративной идеологии «обучение через всю жизнь».

Формирование концепции управления своей познавательной деятельностью как бизнесом, собственная работа как производство продукции в виде новых компетенций, поиск путей совершенствования и саморазвития для своей конкурентоспособности.

Таким образом, внутренние процессы модели СМК в результате вступления университета в Болонский процесс являются главными направлениями вовлечения всего ППП

в ВУО, а, следовательно, служат механизмами трансформации университета в самообучающуюся организацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернова, Ю. К. Методы и модели управления интеллектуальными ресурсами для эффективного менеджмента: учеб. пособие/ Ю. К. Чернова, О. И. Антипова. – Тольятти, ТГУ, 2009. – 140 с.
2. Балашова В.Ф., Рева А.В. Модернизация высшего профессионального образования в условиях современности: основные тенденции и ориентиры // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №4. - с.474-479.
3. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.298-303.
4. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184.
5. Ключкова Г.М. Педагогические условия формирования креативной образовательной среды // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.307-309.
6. Пудовкина Н.Г. Обеспечение качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.356-358.
7. Третьякова Е.М. Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2012. - №1. - с.309-313.
8. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. – 2011. - 4(18). - С.504-510.
9. Шелковникова, И.В. Механизм формирования интеллектуальных резервов повышения качества продукции промышленного предприятия: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. экон. наук :08.00.05 / И. В. Шелковникова. - Тамбов, 2006. - 24 с.
10. Щербакова, И.А. Повышение качества выпускаемой продукции на основе управления компетентностью персонала промышленного предприятия: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. техн. наук: 05.02.23 / И. А. Щербакова. - Рыбинск, 2009. - 16 с.
11. Моисеенко, С. А. Внутрифирменное обучение специалистов вневедомственной охраны как ресурс их профессионального развития: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Кемерово, 2005. - 223 с
12. Бабошина Э.С. Реализация внутреннего контроля системы управления государственными образовательными учреждениями // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.7-12.
13. Богданова А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.13-16.
14. Денисова О.П. Профессиональная успешность сотрудников вуза и эффективность работы в высшей школе при подготовке к экспертизе качества // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3.- с.17-21.
15. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.36-42
16. Денисова О.П. Формирование коммуникативных и организаторских способностей руководителя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.
17. Ярыгина Н.А. Особенности экономического анализа деятельности вузов // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №1. - с.112-117.
18. ИСО 9001:2008. Системы менеджмента качества. Требования. - М.: Стандартиформ, 2009. – 35 с.
19. Стандарты и директивы Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании (ENQA). - СПб: Изд-во СПбГЭТУ, 2006. - 64 с.
20. Друкер, П. Друкер на каждый день. 366 советов по мотивации и управлению временем: Пер. с англ. / П. Друкер. – М.: Издательский дом “Вильямс”, 2007. – 416 с.
21. Глудкин, О. П. Всеобщее управление качеством: учебное пособие для вузов / О. П. Глудкин, Н.М. Горбунов, А. И. Гуров, Ю. В. Зорин. – М.: Радио и связь, 1999. – 600 с.
22. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М.: ЗАО и Олимп Бизнес, 1999. – 312 с.
23. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография / А. А. Вербицкий, Н. В. Бекшаева. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2000.-200 с.
24. Чернова, Ю.К. Конфайнмент-моделирование процессов подготовки конкурентоспособного специалиста/ Ю.К. Чернова, С.Д. Сыротюк// Вестник Самарского государственного технического университета, серия «Гуманитарные и психолого-педагогические науки», 2006. – Вып. 47. - С.174-181.

TRANSFORMATION OF KNOWLEDGE INTO THE ORGANIZATION FOR EXAMPLE OF HIGHSCHOOL

© 2012

S.D. Syrotyuk, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: self-learning system, the knowledge, the transformation of knowledgemanagement, knowledge transformation.

Annotation: This paper discusses the internal processes of the quality management system model when entering the university in the Bologna process, which are the main areas of involvement of faculty in education within the university, and, therefore, serve as a mechanism of transformation of the university in a learning organization.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

© 2012

И.В. Теплякова, аспирант, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики начального образования

ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», Иркутск (Россия)

Ключевые слова: проблемная ситуация; совладающее (копинг) поведение; копинг-стратегии.

Аннотация: В статье рассматриваются стратегии совладающего с проблемными ситуациями поведения субъектов. Представлены результаты исследования, направленного на выявление доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий у студентов.

*Каждая проблема имеет решение.
Единственная трудность заключается в том,
чтобы его найти.
(Эвви Нэф)*

Свою статью мы неслучайно начали с этих слов, потому как в нашей жизни зачастую сложность составляют не сами проблемы, а поиск путей их решения.

И для того, чтобы решить какую-либо проблему, важно увидеть её, осознать, признать, что она есть, а уж затем пытаться решать ее. Разрешение многих психологических проблем в юношеском возрасте оказывает огромное влияние на всю дальнейшую жизнь человека, на степень его реализации и устойчивости в быстро меняющемся обществе.

В студенческой среде встречается немало проблемных ситуаций, справиться с которыми подчас очень нелегко: ситуации экзаменов, периоды социальной адаптации, необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной деятельности и т.п.

А.В. Брушлинский определяет проблемную ситуацию как «довольно смутное, еще не очень ясное и малоосознанное впечатление, как бы сигнализирующее: что-то не так, что-то не то» [1, с. 53], подчеркивая субъективность этого состояния, как бы самопроизвольно возникающего в ходе деятельности.

Проблемная ситуация может быть связана с невозможностью действовать или с потребностью в новом знании. В первом случае поиск нового знания является лишь неизбежным условием преодоления препятствия, мешающего продолжению деятельности. Во втором случае поиск нового связывается с чисто познавательной потребностью [2].

Человек устроен таким образом, чтобы при любых обстоятельствах хочет чувствовать себя относительно защищенным от тревог и беспокойства: он размышляет о сложившейся ситуации, ищет пути её разрешения, обращается за помощью и поддержкой к родным и друзьям или просто сознательно старается избегать неприятностей. Самой первой инстинктивной реакцией на трудности является включение бессознательных механизмов психологической защиты – информация, угрожающая положительному отношению к себе, ощущению себя как хорошего и достойного либо не воспринимается, либо трансформируется таким образом, чтобы стать приемлемой. Психологические защитные механизмы в той или иной степени действуют у каждого человека, но в случае постоянного нахождения в травмирующей обстановке они начинают действовать сверхинстинктивно; образуется своеобразная «броня», за которой человек уже не видит, что происходит вокруг него на самом деле, меняется его поведение, характер, отношения с окружающими. При этом человек всегда стремится к тому, чтобы справиться с трудностями наиболее эффективным образом. Основным механизмом адаптации человека к изменившимся социальным условиям является его совладание с новыми трудными ситуациями, которые требуют от него особых усилий и заставляют его проявить, обнаружить незаметные в обычных условиях качества [4].

Со второй половины XX столетия психологи-исследователи и практики все больше проявляют интерес к проблеме «совладания», и на сегодняшний день иссле-

дование стратегий совладания – одно из наиболее востребованных направлений прикладной психологии. Это не случайно, поскольку от индивидуального предпочтения способов разрешения неблагоприятных жизненных ситуаций и создания благоприятных зависит психологическое, психосоматическое и социальное благополучие как отдельного человека, так и общества в целом.

Для обозначения сознательных усилий личности, предпринимаемых в ситуации психологической угрозы, используется понятие копинг-поведение, или осознание стратегии совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями.

Термин «coping» был введен в 30-х г.г. XX в. Гансом Гартманном в связи с необходимостью описания механизмов функционирования так называемой «свободной от конфликтов зоны Я».

Разные психологические школы понятие «копинг» интерпретируют по-разному: так, например, психодинамическое направление рассматривает копинг-процессы как эго-процессы, направленные на продуктивную адаптацию личности в трудных ситуациях. Функционирование копинг-процессов предполагает включение когнитивных, моральных, социальных и мотивационных структур личности в процесс совладания с проблемой. В случае неспособности личности к адекватному преодолению проблемы включаются защитные механизмы, способствующие пассивной адаптации. Такие механизмы определяются как дезадаптивные способы совладания с проблемой, препятствующие адекватной ориентации индивида в реальной действительности [6].

Другой подход определяет копинг как качество личности, позволяющие использовать относительно постоянные варианты ответа на стрессовые ситуации. В его рамках выделяют три способа совладания со стрессовой ситуацией:

1. Копинг, нацеленный на оценку, предполагающий преодоление стресса, включающее в себя попытки определить значение ситуации и ввести в действие определенные стратегии: логический анализ, когнитивную переоценку.

2. Копинг, нацеленный на проблему, предполагающий совладание со стрессом, имеющий целью модифицировать, уменьшить или устранить источник стресса.

3. Копинг, нацеленный на эмоции, т.е. преодоление стресса, включающий в себя когнитивные, поведенческие усилия, с помощью которых человек пытается уменьшить эмоциональное напряжение и поддержать аффективное равновесие [5].

Таким образом, копинг-поведение подразумевает индивидуальный способ совладания человека с затруднительной ситуацией в соответствии с ее значимостью в его жизни и с личностно-средовыми ресурсами, которые во многом определяют поведение человека.

Понятие «совладание» («coping» – англ. – прение, совладание) означает использование воли человека в ситуации, которая предполагает сконцентрированность и контроль над собой, т.е. над своими мыслями, желаниями, чувствами и т.д.

Поскольку в переводе с английского «копинг» означает «совладание», в современной психологической литературе эти понятия используют как равнозначные, синонимичные; мы в нашем исследовании будем придерживаться

этой же точки зрения.

Копинг-поведение нередко рассматривается как понятие, близкое по своему содержанию к психологической защите. Исследователи подчёркивают, что именно копинг-стратегии способствуют приспособлению к действительности, позволяя удовлетворять потребности, являются целенаправленными, гибкими и реалистичными, предусматривают активный поиск и принятие помощи, ведут к накоплению индивидуального опыта совладания с жизненными проблемами.

Под проблемной ситуацией обычно понимается осознание, возникающее при выполнении практического или теоретического задания, того, что ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, и возникновение субъективной потребности в новых знаниях, реализующейся в целенаправленной познавательной активности. Проблема при этом – это затруднение, неопределённость.

Чтобы устранить проблему, требуются действия, направленные на исследование всего, что связано с данной проблемной ситуацией. А для эффективного и полноценного осуществления этого процесса необходимо наличие осознанной активной позиции и развитой саморегуляции личности для продуктивного разрешения проблемной ситуации. Следовательно, встаёт вопрос о развитии совладающих поведенческих стратегий.

На базе Педагогического института при Восточно-Сибирской государственной академии образования нами было проведено исследование с целью изучения стратегии поведения студентов в проблемных ситуациях, выявления доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий с помощью диагностической методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Энлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой). Количество опрошенных студентов – 70 человек.

Полученные данные представлены на рисунке 1.

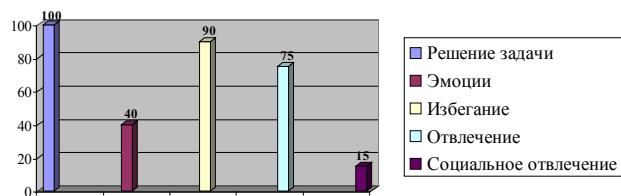


Рис. 1. Результаты диагностики по методике Т.А. Крюковой «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях».

Полученные результаты исследования свидетельствуют о следующих типах копинг-поведения студентов в стрессовых ситуациях:

- Стратегия решения задачи была выявлена у 100% опрошенных, что свидетельствует об осознании ими необходимости разрешения проблемной стрессовой ситуации.

- Эмоциональное реагирование на стрессовую ситуацию наблюдается у 40% опрошенных. Для них характерны эмоциональные всплески в стрессовых ситуациях, резкие перепады настроения и выплеск всех переживаний либо вовне на окружающих, либо на себя (в форме аутоагрессии).

- Стратегию избегания используют студенты, отсрочивающие решение проблемы или вовсе не желающие разбираться с трудной ситуацией. Данная стратегия проявилась у 90% опрошенных. Это указывает на то, что, несмотря на осознанное отношение к стрессовой ситуации и признание необходимости её решения, ответственность за её разрешение на себя человек брать пока не торопится по тем или иным причинам.

- В качестве подвидов избегания выделяют стратегии отвлечения и социального отвлечения, показатели по которым распределились в данной группе испытуемых следующим образом: 75% опрошенных реагируют на стрессовую ситуацию отвлечением, которое может проявляться в прослушивании музыки, прогулках, повышенном интересе к увлечениям и т.п. И лишь у 15% респондентов проявилась стратегия социального отвлечения, олицетворяющая всё то ближайшее окружение испытуемого, которое может его так или иначе поддержать, отвлечь, направить, а может быть и помочь выйти из стрессовой ситуации.

Также по результатам проведенного обследования можно говорить о наличии у большинства опрошенных тенденции проявления одновременно нескольких стратегий, что свидетельствует о ситуативности их проявления: в зависимости от обстоятельств и отношения студента к возможным участникам или свидетелям проблемной ситуации.

Таким образом, закономерно встает вопрос об обучении студентов поведенческим стратегиям, помогающим успешно совладать с трудными жизненными ситуациями.

При этом эффективность используемых стратегий и способов совладания зависит, прежде всего, от ситуации, в которой они применяются, от возможностей, личностных и индивидуально-типологических особенностей совладающего с трудностью человека, от отсроченной результативности совладающего поведения.

А.В. Либина отмечает, что способы совладания, используемые вначале неосознанно, спонтанно, единично и ситуативно, получая положительное подкрепление, «закрепляются» в реагировании личности на проблемные ситуации, образуя устойчивые формы поведения, именуемые стилем совладания [3].

Главной отличительной особенностью совладающего поведения является его осознанный характер, который обуславливает возможность ориентироваться в проблемной ситуации, предвосхищать появление новых трудностей, и если первая реакция на возникшую трудность в силу индивидуально-типологических особенностей может оставаться неизменной, то последующее поведение может меняться, если оно осмыслено, корректно эмоционально отреагировано [4].

Процесс преодоления проблемных ситуаций протекает следующим образом:

- 1) «первичная оценка» ситуации – когнитивный процесс с эмоциональными компонентами;

- 2) оценивание собственных возможностей, включая возможную поддержку со стороны окружающих (оценка идёт «по большому счёту», развиваются новые стратегии преодоления трудностей);

- 3) третичная оценка проблемы (новая постановка задач и новые альтернативы поведения).

В благоприятном случае наступает желанный исход – овладение ситуацией.

Процесс выбора стратегии поведения в проблемной ситуации представлен на рисунке 2.

Таким образом, «совладать» с проблемной ситуацией означает:

- своевременно и точно распознать причины, вызвавшие затруднительную ситуацию;
- адекватно отреагировать на те или иные обстоятельства;
- сладить с новыми условиями, возникшими в связи со сложной ситуацией;
- справиться с возникшей перед человеком задачей, проблемой или трудностью;
- поладить или найти общий язык с другими участниками

ками ситуации;

- восстановить справедливость, поддерживать мир и согласие как с самим собой, так и с окружающими.

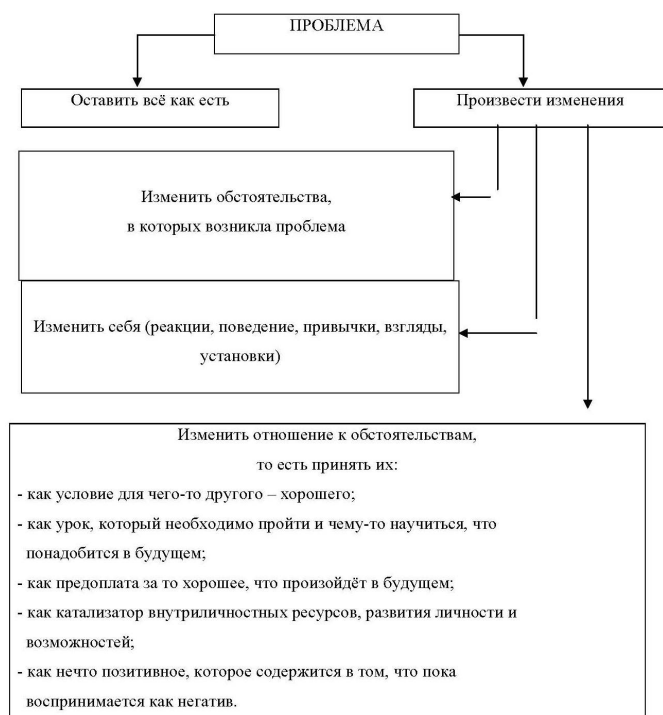


Рис. 2. Схема совершения выбора в проблемной ситуации.

Как только человек становится носителем проблемы, тут же начинается поиск её решения. Успешность разрешения единичной проблемной ситуации и эффективность используемых стратегий оцениваются на основе:

- конечного результата взаимодействия человека с затруднительной ситуацией;

- субъективной оценки полученного результата в качестве достаточного или недостаточного;

- удовлетворенности человеком результатом приложения усилий для разрешения затруднения.

При этом А.В. Либина замечает, что используемые человеком стратегии совладания или защиты изменяются не только от ситуации к ситуации, но претерпевают изменения по ходу развития самой ситуации [3].

Мы полагаем, что обучение студентов совладающему поведению будет способствовать формированию самодостаточных, уверенных в себе и развитых личностей, способных конструктивно разрешать проблемные ситуации, встающие на их жизненном пути, что позволит современной высшей школе разрешить противоречие между социальной и личностной значимостью обучения и формирования социально адаптированной личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брушлинский, А.В. Избранные психологические труды [Текст] / А.В. Брушлинский. - М.: Институт психологии РАН, 2006.
2. Коровкин, С.Ю. Проблемная ситуация как взаимодействующая система в практическом мышлении [Текст] / С.Ю. Коровкин // Психология и школа. - 2008. - № 1. - С. 81-83.
3. Либина, А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации [Текст] / А.В. Либина. - М.: Эксмо, 2008. - 400 с. - (Психологическое образование).
4. Терентьева, Н.П. Развитие осознанных стратегий совладания с проблемными ситуациями у подростков с нарушениями зрения и слуха [Текст] / Н.П. Терентьева // Коррекционная педагогика, 2004. - № 4 (6). - С. 35 - 40.
5. Billings, A.G., Moose, R.H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
6. Haan, N. (1977). *Coping and defending. Process of self-environment organization*. New York-San Francisco-London: Academic Press.

COPING BEHAVIOUR AS OVERCOMING CONDITION OF PROBLEM SITUATIONS IN THE STUDENT'S ENVIRONMENT

© 2012

I.V. Teplyakova, post-graduate student, senior teacher of chair of psychology and pedagogics of primary education
East Siberian state Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: problem situation; coping behavior; strategy coping.

Annotation: In article strategy coping with problem situations of behavior of subjects are considered. Results of the research directed on identification of dominating coping-stressful behavioural strategy at students are presented.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПИЩЕВЫХ ПРОИЗВОДСТВ КАК ОСНОВА ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2012

Т.Ю. Токарева, доцент кафедры «Технологии продуктов общественного питания»
Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств,
Тольятти (Россия)

Ключевые слова: компетентность, компетенции; компетентностный подход; профессиональная компетентность; подготовка бакалавров.

Аннотация: Статья посвящена необходимости создания оптимальных организационно-педагогических условий для формирования профессиональной компетентности бакалавров пищевых производств как основы вузовской подготовки.

В рыночных условиях хозяйствования, появления большого числа средних и малых предприятий пищевой промышленности возникла потребность в профессионально-мобильных, высококвалифицированных рабочих и разносторонне образованных бакалаврах, способных к твор-

ческой и инициативной профессиональной деятельности, быстрой адаптации к изменяющимся производственным условиям. Пищевая промышленность России является одной из важнейших отраслей промышленности, от успешного развития которой во многом зависит ситуация на по-

требительском рынке страны, обеспечение населения качественными и доступными продуктами питания. Одной из особенностей современного этапа развития профессионального образования является подготовка бакалавров в области пищевой промышленности, интенсивно развивающейся в условиях рыночной экономики России.

В существующей системе профессионального обучения бакалавров пищевой промышленности не достаточно отражены новые требования социально-экономического развития; интересов личности, общества и государства; достижения современной педагогической науки и профессионального образования, в то время как в условиях развития рыночных отношений подготовка бакалавров в области пищевой промышленности приобретает исключительную большую социальную и экономическую значимость. Для того, чтобы удовлетворить спрос на рынке труда в соответствующих бакалаврах, необходимо создание оптимальных организационно-педагогических условий для модернизации и дальнейшего развития системы профессионального образования.

Проблема состоит в том, что для интенсификации профессиональной подготовки бакалавров пищевой промышленности необходимо создать оптимальные организационно-педагогические условия ее функционирования при соответствующем материально-техническом, научно-методическом и финансово-экономическом обеспечении и в соответствии с потребностями производства и интересами личности.

Профессиональная подготовка будет эффективной, если: выявлены требования к формированию личности и профессиональной подготовке на основе социально-экономических, профессионально-педагогических, научно-технических закономерностей развития общества, производства и образования; организованы интегративные связи учебных заведений с производственными структурами.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования [1-7].

Цель образования при подготовке бакалавра пищевых производств, в частности, сегодня необходимо, соотносить с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания высшего образования». Идентификация востребованных компетенций (целей, результатов обучения), повышает качество учебных программ (образовательных стандартов) с точки зрения их фокусированности, прозрачности, целей, процессов и результатов. Признается оправданным одновременное проектирование знаний и компетенций. Основа любых компетенций – знания. В соответствии с исследованиями И.А. Зимней [8], Ю.Г. Татура [9], А.В. Хуторского [11, 12, 13] человек с высшим образованием должен обладать определенным набором компетенций, характеризующих его как человека и бакалавра. В практике не раз доказывалось, что знания, навыки, умения, профессиональные и личностные качества не могут быть развиты в достаточном объеме, если в технологии разработки содержания и реализации элективного курса не будет заложена единая интегрирующая основа.

Проведенный анализ подготовки бакалавров к профессиональной деятельности в условиях вуза показывает, что они наряду с заложенными в стандартах и программах федерального и вузовского компонента знаниями и умениями, должны иметь сформированные организаторские способности, уметь принимать решения и брать на себя ответственность за их выполнение, обладать необходимыми коммуникативными качествами, оценивать социальные процессы, определять место и роль в них своей профессиональной деятельности, находить пути ее постоянного совершенствования, оценивать деловые и личностные качества работников, мотивации их должностного роста и др.

То есть, в процессе подготовки бакалавров пищевых производств, их самосовершенствования становится актуальной проблема формирования профессиональной компетентности бакалавров, как основы вузовской подготовки.

К настоящему времени сложились определенные предпосылки для научного решения проблемы разработки содержания элективных курсов в вузе, ориентированных на формирование профессиональной компетентности будущего бакалавра: социальные (потребность общества в бакалаврах, способных компетентно решать профессиональные и социальные задачи), гностические (в педагогике, психологии, методике поставлена проблема формирования компетентного бакалавра); практические (социальные партнеры, работодатели в своих требованиях бакалавру чаще ориентируются на опыт, достижения, компетентность). Сегодня, образование не может успешно функционировать в прежних содержательных, организационных и педагогических формах.

Это означает, что образовательная система высшей школы требует применения иных способов функционирования на рынке образовательных услуг, что предполагает переосмысление базовых условий организации обучения: переформулирование целей, задач, средств. Понятие «компетентность» находится на этапе развития педагогической науки и пока не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция» [14-18]. Сегодня время во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества происходит изменение ценностных ориентаций, обусловленное сменой цивилизаций на рубеже XX – XXI веков, что требует нового подхода к формированию будущего профессионала. Компетентность бакалавров в области пищевых производств определяется следующими компонентами: знания; опыт; умения и навыки; этика; профессиональный образ мышления; профессиональный образ действий. Общепринято, что компетенция, это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. В свою очередь, компетентность трактуется, как, владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Основообразующие профессиональной компетентности определяются в структурном представлении следующим образом.

Ценностно-смысловая компетенция. Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными представлениями бакалавра в области пищевых производств, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Эта компетенция обеспечивает механизм самоопределения бакалавра в области пищевых производств, в ситуациях практической профессиональной деятельности. От неё зависит индивидуальная образовательная траектория бакалавра в области пищевых производств и программа его жизнедеятельности в целом. Общекультурная компетенция – круг вопросов, в которых бакалавр в области пищевых производств должен быть хорошо осведомлён, обладать познаниями и опытом профессиональной деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере [19].

Познавательная компетенция. Это совокупность компетенций бакалавра в области пищевых производств, в сфере самостоятельной познавательной деятельности, соотносённой с реальными познаваемыми объектами. Сюда

входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки профессиональной деятельности. Бакалавр в области пищевых производств овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках этой компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

Информационная компетенция. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передать её [20-24]. Эта компетенция обеспечивает навыки деятельности бакалавра в области пищевых производств с информацией, содержащейся в окружающем мире реального времени.

Коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способами взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Бакалавр, в области пищевых производств, должен уметь, представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

Социально-трудовая компетенция означает владение знанием и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права. Бакалавру в области пищевых производств необходимо владеть в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности [25, 26, 27].

Компетенция личностного самосовершенствования направлена в том, чтобы осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку. Реальным объектом здесь выступает сам бакалавр. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К этой компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности.

В развитии образования на современном этапе, всё более актуальным является решение проблемы оценки профессионализма инженера пищевых производств, уровня его профессиональной компетентности, перспектив роста, возможностей профессиональной реабилитации. И прежде всего, это; адаптации к рыночным условиям сегодня необходимо обладания, компетенции, которые диктуются условиями работодателей, и являются дополнительными требованиями.

Это предпринимательская компетенция (иначе: способность к самозанятости), способность к эффективному поведению на рынке труда и готовность к непрерывному самообразованию. Способность к эффективному поведению на рынке труда: навык поиска работы; умение заключать контракт с работодателем; умение анализировать ситуацию на рынке труда; умение планировать и строить свою профессиональную карьеру; умение адаптироваться на новом рабочем месте.

Предпринимательская компетенция (способность к

самозанятости): способность к самозанятости (открытие собственного дела); умение анализировать рыночные возможности предприятия; умение освоения основных экономических ролей; адекватная оценка своих предпринимательских способностей и задатков. Способность к профессиональному росту и непрерывному самообразованию: выявлять пробелы в своих знаниях и умениях; грамотно формулировать образовательные и информационные запросы; оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности; осуществлять информационный поиск с использованием различных средств; извлекать информацию из источников разных видов, представленных на разнообразных носителях. Одним из путей модернизации системы образования на современном этапе является компетентностный подход к профессиональной подготовке бакалавров..

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балашова В.Ф., Рева А.В. Модернизация высшего профессионального образования в условиях современности: основные тенденции и ориентиры // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №4. - с.474-479.
2. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184.
3. Калмыков С.В., Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.236-239.
4. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. - 2012. - №1.1. - с. 78-83.
5. Пудовкина Н.Г. Обеспечение качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.356-358.
6. Третьякова Е.М. Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.309-313.
7. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 4(18). - с.504-510.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки бакалавров, 2004.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
10. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки бакалавра // Высшее образование сегодня. № 3. 2004.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования — Народное образование. - № 5. - 2003. — С.58-64.
12. Хуторской А.В. (редактор составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». — М., 2002.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002.
14. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011.- №2. - с.212-220.
15. Ярыгин О.Н. Эмерджентные свойства аналитической деятельности: компетентность // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 3(6). - С.343-346.
16. Ярыгин О.Н. Математические аспекты сравнения компетентностей: субъектность, недизъюнктивность, нетранзитивность // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 2(16). - с.24-28.
17. Югова М.А. О некоторых аспектах реализации ком-

петентного подхода в становлении демократической личности будущего бакалавра.

18. Isaeva T.E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence — Based approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Тр. Международной научно-практической интерконференции. — Ростов-на-Дону, 2008.

19. Руденко И.В. Воспитание в профессиональном контексте // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.259-262.

20. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.298-303.

21. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебно-го чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №4. - с.329-330.

22. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности ву-

тришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. — 2012. - №1.1 — с. 128-132.

23. Дмитриев Д.А. Современные информационно-аналитические системы в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.24-29.

24. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.36-42.

25. While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, №66.

26. Скала К., Социальная компетенция. Ключевые компетенции. www.uni-protokolle.de/Forum/25, 2003 (на немецком языке).

27. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe// Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE BACHELORS FOOD INDUSTRY AS A BASIS HIGH SCHOOL PREPARATION

© 2012

T.Y. Tokoreva, associate professor of the department “Technology of public catering”
Togliatti branch of the Moscow State University of Food Production, Togliatti (Russia)

Keywords: competence, competence, competence approach, professional competence, bachelors.

Annotation: Article focuses on the need to create the optimal organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competence bachelors food production as the basis of high school preparation.

УДК 371.14

РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012

А.М. Трещев, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования и педагогического менеджмента

О.А. Сергеева, кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка
для гуманитарных специальностей

Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: адаптация; профессиональная деятельность; профессионально-субъектная позиция; развитие.

Аннотация: Недостаточный жизненный и профессиональный опыт начинающего учителя требует соответствующей поддержки его профессионального и личностного роста, развития его профессионально-субъектной позиции в процессе адаптации к профессиональной деятельности. Разработанная и апробированная авторами модель развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности, способствует расширению возможностей внутришкольного обучения, позволяя компенсировать дефицит знаний и практических навыков начинающих учителей и инициировать процесс развития их профессионально-субъектной позиции.

Социально-экономические и социокультурные изменения, происходящие в нашей стране, потребовали структурно-содержательной модернизации образования и выдвигают на первый план проблему субъектного развития личности школьного учителя.

То, как начинающий учитель будет решать свои профессиональные задачи, насколько эти решения будут правильными и целесообразными, а педагогическая деятельность эффективна и результативна, зависит, прежде всего, от того, как он формулирует цели своей профессиональной деятельности, что считает приоритетным в своей профессии, каков он сам, как личность, как субъект педагогической деятельности.

Однако недостаточный жизненный и профессиональный опыт начинающего учителя требует соответствующей педагогической и организационной поддержки его профессионального и личностного роста, развития его профессионально-субъектной позиции в процессе адаптации к профессиональной деятельности.

Вместе с тем, успешной деятельности в период адаптации к профессиональной деятельности во многом зависит успех развития его профессионально-субъектной позиции.

Анализ теоретических источников и практики работы общеобразовательных учреждений показал, что целостного, основанного на современных подходах представления о совокупности педагогических условий, детерминиру-

ющих успешное развитие профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности, не разработано, в связи с чем возникает ряд устойчивых противоречий между: потребностями учителя в развитии профессионально-субъектной позиции в процессе адаптации к профессиональной деятельности и возможностями образовательных учреждений при реализации педагогической и организационной поддержки этого процесса; необходимостью выявления сущности, критериев и уровней развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью их в науке; потенциальными возможностями школы как обучающейся организации в развитии профессионально-субъектной позиции учителя и необоснованностью педагогических условий развития данного феномена в процессе адаптации учителя к профессиональной деятельности.

Выявленные противоречия позволили нам обозначить научную проблему, связанную с отсутствием теоретических и практически обоснованных педагогических условий развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности.

Диссертационная работа по выявлению педагогических условий развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности была выполнена под нашим научным руко-

водством Халиловым Ш.Р. [1].

Опытно-экспериментальной работа проводилась в школах Республики Дагестан: МОУ «Гогазская СОШ» Ахтынского района, МОУ «СОШ № 1», МОУ «СОШ № 2» с. Магарамкент, МОУ «Самурская СОШ», МОУ «Гапцахская СОШ», МОУ «Советская СОШ», МОУ «Новоаулская СОШ», МОУ «Мугерганская СОШ», МОУ «Яраг-Казмаларская СОШ», МОУ «Бут-Казмаларская СОШ», МОУ «Тагиркент-Казмаларская СОШ», МОУ «Целягюнская СОШ» Магарамкентского района.

Проведенный нами анализ различных научных источников (А. Адлер, Б.Г. Ананьев, В.И. Бедерханова, Л.И. Божович, Н.М. Борытко, Е.В. Бондаревская, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.Н. Маркин, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн и др.) свидетельствует о сложности понятия «позиция», о широте и многообразии его трактовок в педагогике, психологии, философии и социологии.

Следует подчеркнуть, что многие исследователи, давая свое определение понятию «позиция», связывают его с понятием «отношение». Отношения, а, следовательно, и позиция как система отношений, рассматриваются как ядро личности, выступают не только условием развития человека, но и важным показателем его зрелости [2].

Понимание «позиции» через отношения личности усиливает ее субъектный характер, так как отношения личности раскрывают не только объективную связь личности с ее окружением, а, прежде всего, ее субъективную позицию в этом окружении, что и составляет ядро личности.

Как отмечено в педагогических и психологических исследованиях, субъектная позиция, в отличие от конформной или объектной, представляет собой активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение личности к самой себе, к действительности, к миру и жизни в целом [3].

Вместе с тем, особый интерес для нашего исследования представляют работы, в которых профессиональная позиция понимается как система отношений специалиста к профессиональной деятельности [4; 5].

Обобщив представления ученых о природе, сущности и структуре профессионально-субъектной позиции учителя, мы заключаем, что *профессионально-субъектная позиция учителя – это интегративная система осознанных отношений к себе, профессиональной деятельности и к другим субъектам педагогического процесса, основанная на совокупности знаний, умений, навыков и компетенций и проявляющаяся в профессиональном поведении.*

В структуре профессионально-субъектной позиции учителя мы выделяем следующие функциональные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный, операциональный. Качественное состояние этих компонентов определяется соответственно процессами самоактуализации, самопознания, самопонимания и саморегуляции [5].

В процессе адаптации учителя к профессиональной деятельности среди представленных компонентов мотивационно-ценностный компонент является основополагающим, вокруг него структурируются основные свойства и качества личности учителя как субъекта профессиональной деятельности. Этому компоненту соответствуют такие характеристики субъектности, как способность к целеполаганию, свобода выбора и ответственность за него.

Когнитивный компонент выполняет информационную, регуляторную и оценочные функции. Этому компоненту соответствуют такие характеристики субъектности, как осознание структуры своей деятельности, способность действовать в условиях свободы выбора содержания, способов и средств деятельности, способность к рефлексии и саморазвитию.

Эмоциональный компонент в структуре развития профессионально-субъектной позиции учителя выполняет ряд функций: оценки, побуждения, активации, регуляции, синтеза, экспрессии, смыслообразования, которые явля-

ются различными гранями одной общей функции – внутренней регуляции деятельности.

Операциональный компонент представлен совокупностью профессиональных умений и способами решения профессиональных задач различного уровня сложности, предполагающих способность достичь намеченных целей, способность к волевым усилиям.

Профессионально-субъектная позиция учителя тесно взаимосвязана с его адаптацией к профессиональной деятельности. Профессионально-педагогическая адаптация понимается нами как процесс достижения оптимального соответствия профессионально-педагогической подготовленности учителя, его личного профессионального потенциала требованиям, предъявляемым в настоящее время к его педагогической деятельности в учебном заведении.

В процессе профессиональной адаптации молодого учителя происходят существенные изменения в его установках, интересах, взглядах, убеждениях, ценностных ориентациях и ролевом поведении.

В силу затруднений и противоречий, с которыми сталкивается учитель в процессе адаптации к профессиональной деятельности, у него обостряются потребности в изменении своего отношения к миру, другим людям и себе, своей профессии, в повышении ответственности за свои действия и их последствия; причем это единство характеризуется таким уровнем развития личности учителя, на котором действия и поступки определяются не столько внешними обстоятельствами, сколько внутренним мировоззрением, установками. В связи с этим мы можем утверждать о прямой связи между адаптацией учителя к профессиональной деятельности и его профессионально-субъектной позицией.

Модель развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности строилась нами на следующих основаниях: на представлении о развитии как целостности в единстве цели, средств и результатов; на эффективных и управляемых педагогических условиях, методах, методических приемах, формах и средствах организации внутришкольного обучения и технологиях педагогической поддержки учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности.

Для проверки исследовательских предположений нами разработана педагогическая модель, где школа выступает как обучающаяся организация, и в условиях локальной профессиональной среды организуется образовательно-формирующее взаимодействие субъектов педагогической деятельности в рамках педагогической поддержки по успешному развитию профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности, а учитель выступает как авторствующий субъект профессиональной деятельности, стремящийся к самосовершенствованию в профессиональной и личностной сфере.

Для обеспечения большей результативности моделируемого процесса мы сочли необходимым предусмотреть в целостном процессе развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности три этапа: *информационно-ориентировочный, процессуально-деятельностный и оценочно-рефлексивный.*

Информационно-ориентировочный этап направлен на самоанализ проблем и затруднений в профессиональной деятельности, развитие и углубление интереса и ценностного отношения к педагогической деятельности; формирование потребности в профессиональном самопознании и саморазвитии.

Процессуально-деятельностный этап направлен на вовлечение учителей в активную обучающую деятельность, развитие позитивной «Я-концепции», актуализацию потребности в личностном и профессиональном самопознании, совершенствование психологических, педагогических, методологических знаний и умений.

Оценочно-рефлексивный этап направлен на развитие у начинающего учителя способностей решать профессиональные задачи на уровне инноваций и творчества, рефлексию профессионального опыта и способов дальнейшей работы, актуализацию, интеграцию арсенала накопленных знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств, самоанализ и самооценку профессиональной деятельности.

Критериями, позволяющими фиксировать и анализировать профессионально-субъектную позицию учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности на каждом уровне ее развития, являются: когнитивный (объем теоретико-методологических знаний, способность действовать в условиях свободы выбора содержания, способов и средств деятельности, способность к рефлексии и саморазвитию); эмоциональный (оценка происходящих событий, регуляция поведения, субъектная активность, понимание себя, понимание и принятие другого, осознание своей уникальности); операциональный (освоенные профессиональные умения и способы решения профессиональных задач различного уровня сложности, видение альтернативы при решении профессиональных задач, способность к волевым усилиям); мотивационно-ценностный (сформированность интегральных профессионально значимых личностных качеств, способность к целеполаганию) [5; 6; 7; 7].

С учетом разработанных критериев мы описали уровневые характеристики развития профессионально-субъектной позиции молодого учителя, используя при этом шкалу уровневой оценки, включающую в себя три уровня: низкий, средний, высокий.

Поиск педагогических условий, способствующих успешному развитию профессионально-субъектной позиции (ПСП) учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности, основывался на анализе научной литературы и опытно-экспериментальной работе.

Определяя первое условие – *индивидуализация и дифференциация педагогического сопровождения учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности*, мы опирались на точку зрения отечественных исследователей в области методической поддержки и наставничества начинающего профессиональную деятельность педагога, при которой педагогическое сопровождение учителя в процессе адаптации со стороны администрации школы интегрирует два процесса, протекающих во внутришкольной среде: целевое обучение и профессиональное развитие личности.

Основными субъектами организации работы при реализации первого условия были завучи, председатели методических объединений (МО), наставники и сами учителя. Нами были определены основные формы работы завучей, председателей МО и наставников в педагогическом сопровождении учителей в процессе адаптации к профессиональной деятельности.

Особое внимание уделялось определению учебной нагрузки: учитывались индивидуальные особенности новичка, его интересы, склонности, потребности.

Нагрузка определялась таким образом, чтобы у учителя при оптимальном количестве часов, было меньше подготовок, больше свободного времени для самообразовательной работы и для более качественной подготовки к своим занятиям. На одном из первых заседаний методического объединения был рассмотрен вопрос об оказании помощи со стороны более опытных учителей (взаимопосещение и анализ занятий, консультационная помощь и др.), назначены наставники, предложены им рекомендации по поддержке начинающего учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности. Также с нашей стороны были представлены результаты проведенного анализа и внесены конкретные предложения завучам школ по выбору и назначению наставников, активизации и совершенствованию их деятельности.

Вторым условием развития профессионально-субъект-

ной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности мы определили *широкое вовлечение учителя в различные формы профессионально-нормативных отношений, направленных на его личностное развитие*.

Наиболее эффективными формами реализации второго условия являлись теоретические дискуссии; анализ проблемно-конфликтных ситуаций; вовлечение в организацию и проведение предметных недель, внеклассную работу, организацию и проведение олимпиад, различных тематических конкурсов. При этом мы основывались на том, перечисленные нами выше формы работы позволят учителю больше контактировать с коллегами, с учащимися в неформальной обстановке, что позволяет ему узнать внутренний мир учащихся, своих коллег, особенности их характера.

Третьим условием развития ПСП учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности мы определили *предоставление учителю возможностей для его творческого самосовершенствования в процессе профессиональной деятельности*, предполагающей осознание себя как творческой индивидуальности, разработку индивидуального стиля деятельности. Для реализации третьего условия использовались моделирование воспитательной системы класса, создания и реализации учителями собственных моделей профессионально-педагогической деятельности, исследовательская работа (подготовка рефератов, творческих отчетов).

Так как значимым для развития позитивного отношения к учащимся, широты понимания их психологии, внутреннего мира имеет представление учителям адаптивного периода возможности работать классными руководителями, то в беседах с завучами нами было обсуждено предоставление им такой возможности. Работа классным руководителем давала им возможность выявить свой потенциал организатора, руководителя, опекуна.

В качестве четвертого условия развития ПСП учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности нами было выделено *обеспечение диалогичности и взаимосвязи теоретической и практической составляющей внутришкольного процесса обучения* [8; 9; 10; 11]. При этом взаимодействие, общение учителей с коллегами, наставником, ветеранами педагогического труда в процессе адаптации мы выстраивали на основе принципа диалогизма.

В ходе опытно-экспериментальной работы диалог представлял особую форму педагогического взаимодействия, которое было направлено на решение проблем (педагогических, личностных, познавательных и других), имеющих неординарное решение.

Пятым условием развития ПСП в процессе адаптации к профессиональной деятельности мы определили *включение учителя в ситуацию развития рефлексивно-оценочного отношения к себе и другим субъектам педагогического процесса*. Ситуации развития рефлексивно-оценочного отношения позволяли молодому учителю определить свои профессионально-личностные качества, требующие совершенствования и корректировки, и разработать долгосрочную программу саморазвития. В качестве средств, обеспечивающих реализацию пятого условия, выступали лекционно-практические занятия по проблемам педагогики и психологии школы, тренинги, беседы за круглым столом, встречи с мастерами педагогического труда, групповые консультации, коллективные посещения и обсуждения открытых уроков.

Начинающими учителями по нашему совету были заведены «Тетради взаимопосещений», в которых они письменно анализировали посещенные им занятия, отмечали положительное, новое, эффективное и высказывали замечания, пожелания, предложения. Такая форма работы имела свои преимущества, так как предоставляла возможность более глубоко и основательно осмыслить опыт коллег, увидеть свою работу со стороны, делая для себя

Достоверность различий в уровне развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности между контрольной и экспериментальной группами

Срезы	t-критерий Стьюдента		U-критерий Манна-Уитни		Уровень значимости
	t набл.	t крит.	U набл.	U крит.	
Срез 1	0,2	2,72	173	98	$p \leq 0,01$
Срез 2	2,1	2,72	139,5	98	$p \leq 0,01$
Срез 3	2,8	2,72	98	98	$p \leq 0,01$

определенные выводы.

Также применялся совместный просмотр видеозаписей уроков, что позволяло начинающему учителю посмотреть на себя со стороны, оценить свои слабые места, сделать выводы.

Эффективным инструментом самооценки педагогической деятельности начинающего учителя и оценки профессиональных достижений муниципальной общественностью являлось «портфолио». Аспирантом Халиловым Ш.Р. рекомендации по использованию «портфолио» описаны в его диссертации [1].

Для оценки успешности развития ПСП учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности была проведена опытно-экспериментальная работа при сравнительной однородности состава учителей экспериментальной (24 человек) и контрольной (15 человек) групп.

В ходе опытной работы были проведены три среза для выявления уровней развития профессионально-субъектной позиции учителя.

Результаты первого среза уровня развития ПСП учителя, на констатирующем этапе работы, показали, что большинство респондентов как в контрольной, так и в экспериментальной группе имеют низкий уровень развития профессионально-субъектной позиции (53,33 % и 50 %), средний уровень – 40 % и 41,67 % соответственно. Высокий уровень отмечен у 6,67 % контрольной группы и у 8,33 % экспериментальной группы.

В ходе формирующего этапа был проведен второй срез уровня развития ПСП. Полученные результаты демонстрируют динамику в развитии профессионально-субъектной позиции в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

Третий срез уровня развития профессионально-субъектной позиции показал, что в контрольной группе количество учителей с высоким уровнем развития ПСП составляет 20 % против 58,33 % в экспериментальной группе, а количество учителей с низким уровнем – 33,33 % против 8,33 % экспериментальной группы.

Проверка достоверности различий между данными контрольной и экспериментальной групп проводилась с помощью t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна-Уитни и выявила достоверные различия по уровню развития профессионально-субъектной позиции учителя (уровень значимости $p \leq 0,01$ во всех случаях) (табл. 1).

Опытно-экспериментальная работа с достаточной достоверностью подтвердила предположение о том, что развитие профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности осуществляется более эффективно при соблюдении совокупности педагогических условий, способствующих успешному развитию профессионально-субъектной позиции.

Проведенная работа показала, что у начинающих учителей наблюдался рост самостоятельности, активности, инициативы и ответственности, творческого подхода к выполняемой работе. Наиболее успешно проходил процесс принятия и усвоения педагогических норм поведения, принятия профессиональных решений, что способствовало обогащению профессиональных знаний, умений и навыков, компетентности и мастерства учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Халилов Ш.Р. Педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2009. – 148 с.
2. Трещев А.М., Трещева О.А., Митячкин Д.В. О фундаментальности идеи отношений в гуманитарных науках // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2005. №1(6). С. 59-75.
3. Трещев А.М. Субъектная позиция личности. Калуга, 2001. – 145 с.
4. Трещев А.М. Профессионально-субъектная позиция учителя. Астрахань, 2000. – 211 с.
5. Трещев А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. Калуга, 2001. – 541 с.
6. Трещева О.А. Проблема актуализации автономии личности в контексте личностно-профессионального развития молодых людей // Омский научный вестник. 2007. № 3. С. 104-106.
7. Трещева О.А. Роль группы в развитии автономии как социальной компетентности // Геология, география и глобальная энергия. 2006. № 8. С. 120-124.
8. Трещев А.М. Развитие профессиональной компетентности заместителя директора школы по воспитательной работе в межкурсовый период повышения квалификации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. Т. 51. № 7. С. 39-42.
9. Трещев А.М., Сергеева О.А. Методы и формы организационного обучения сотрудников университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №2(9). С. 295-300.
10. Трещев А.М. Развитие профессионально-субъектной позиции молодого учителя в процессе внутришкольного обучения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 8. С. 149-158.
11. Молдавская Е.Э., Трещев А.М. Пути адаптации концепции бережливого производства в самообучающейся организации // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 1. С. 199-202.

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SUBJECTIVE ATTITUDE OF A TEACHER IN PROFESSIONAL ACTIVITY ADAPTATION

© 2012

A.M. Treshchev, doctor of pedagogical sciences, professor, professor of chair of professional education
and pedagogical management

O.A. Sergeeva, candidate of psychological sciences, associate professor of the English language
for humanitarian specialties

Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: adaptation, professional activity, professional subjective attitude, development.

Annotation: Lack of life and professional experience of a beginning teacher requires appropriate support of his professional and personal growth, the development of his professional subjective attitude in professional activity adaptation. The model of the development of professional subjective attitude of a teacher in professional activity adaptation, designed and tested by authors, helps empower intra-school education, allowing a beginning teacher to compensate for deficit of knowledge and practical skills and initiate the process of development of his professional subjective attitude.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ

© 2012

А.Г. Фадина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии,
заместитель декана факультета психологии

Б.В. Кайгородов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой
«Психология развития, акмеология», декан факультета психологии
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: внутриличностный конфликт; профессиональная мобильность; управление.

Аннотация: Внутриличностные конфликты в управленческой сфере явление весьма не однозначное. С одной стороны, они выступают помехой эффективному управлению, а с другой – могут стать пусковым механизмом для профессиональной мобильности менеджера.

В современном менеджменте все больше исследований посвящено рассмотрению управления как процесса. Выделяются этапы управления и их характеристики. В тоже время настоятельно ставится проблема исследования личностных характеристик управленца, способствующих его адекватной реализации своих управленческих функций, возможности «быть хозяином процесса». Особенно это важно в тех сферах деятельности человека, в которых отмечается «новая волна» поиска эффективных способов и приемов управления, где все больше пространства отводятся положению «бережливого производства». Практики и исследователи сходятся во мнении о том, что бережливое производство не может быть внедрено вне изменения людей. Бережливое производство создают не схемы, не структурные изменения, не технологии, а люди, которые создают условия для внедрения бережливости. Процессы, технологии сопутствующие элементы. Они необходимы, но не достаточны.

Кете де Врис Манфред отметил, что, несмотря на очевидную важность человеческого фактора, значительная часть исследований организаций выделяется своим явным невниманием к людям, которые и есть главные действующие лица этих организаций. Слишком многие специалисты отдают первенство структурам и системам, а не людям. В общем, в мире организаций доминируют позитивизм и объективность [6].

Поэтому настоятельно возникает задача поиска и формирования «новых» людей, необходимых производству и разработки новых моделей управления. Для этого необходимо исследовать личностные образования, способствующие или мешающие эффективному управлению. Таким личностным образованием будут являться профессиональная мобильность и внутриличностные конфликты затрагивающие сферу управления.

Проблему связи внутриличностных конфликтов и эффективности деятельности рассматривали многие ученые (Василук Ф.Е., Райхлина Н.А. и др.). Так, Н.А. Райхлина считает, что внутриличностные противоречия целей, мотивов, ценностных ориентаций, приводят к различным последствиям как для самого человека, так и для окружающих. Эти проблемы непременно оказывают свое влияние и на деятельность в профессиональной сфере [8].

Говоря же о понятии профессиональной мобильности, стоит отметить, что появившееся в отечественной педагогической и психологической литературе в начале 80-х гг. XX в., первоначально оно означало способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [7, с. 1]. Л.Н. Горюнова полагает, что профессиональная мобильность включает в себя триединый комплекс следующих составляющих:

- качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых, общепрофессиональных компетентностей;
- деятельность человека, детерминированная меняющимися средами событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;
- процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды [4, с. 116].

Исследования, посвященные изучению эффективности управленческой деятельности во взаимосвязи с готовностью к профессиональной мобильности и внутриличностными конфликтами, на сегодняшний день просто отсутствуют. Вместе с тем, наличие данной взаимосвязи весьма очевидно.

Мы считаем, что большие возможности для эффективности управления заложены в прояснении связи внутреннего конфликта и способами управления. Конфликт влияет на эффективность управления, но и управление порождает внутренние конфликты. И от того, как человек решает конфликт и будет зависеть эффективность руководителя. Для разрешения этих конфликтов человек должен хорошо знать себя. Кети Де Врис отмечал, что если люди, не знают себя, невольно попадают в плен дисфункционального поведения (и более того, плохо могут оценивать других), познание себя становится еще и первым шагом на пути к эффективному лидерству, в нашем случае к руководству и управлению.

В процессе управления реализуются разнообразные функции. Здесь и актуализируется проблема профессиональной мобильности, которая в управленческой сфере, на наш взгляд, определяется как готовность и способ-

ность управленца к смене содержания собственной деятельности, оперативному решению стратегических и тактических задач компании, возникающих под влиянием технических и технологических преобразований, с минимальными затратами и максимальной реализацией технических и человеческих ресурсов.

Предпочтение в выборе и реализации функций управления диктуется внутренним конфликтом между ценностью и доступностью. Доступность определяется наличием сформированных компетентностей реализации функции, а также уровнем ее понимания. Здесь же мы хотели бы добавить и готовность управленца к самоизменению и совершенствованию. А. Файоль отмечал, что «управлять – значит прогнозировать и планировать, организовывать, руководить командой, координировать и контролировать». Другими словами, управлять значит создать эффективно функционирующую группу, деятельность которой направлена на достижение цели. При этом подразумевается наличие субъекта управления и объекта управления. Субъект управления – это источник управленческого воздействия. Им может быть человек, либо механизм управления. Объект управления – это «адресат» управленческого воздействия. Им может быть человек, механизм, организация.

Но объект управления в этом случае рассматривается как статичная величина, которая только испытывает воздействие субъекта управления, что не всегда адекватно. Между источником и адресатом возникают диалогичные отношения. Поэтому современное управление предполагает субъект-субъектные отношения.

Большинство экспертов сходятся во мнении, что существует пять основных функций, которые выполняют менеджеры: планирование, организация, управление персоналом, руководство, контроль. Вместе эти функции представляют собой то, что обычно и называется процессом управления. Не все функции имеют одинаковую ценность для человека и не все доступны. Между ценностью и доступностью часто возникает конфликт. Ф. Васильюк отмечает, что внутриличностный конфликт есть столкновение двух внутренних побуждений, отраженных в сознании в виде самостоятельной ценности. В энциклопедических материалах написано, что внутриличностный конфликт имеет место тогда, когда отсутствует согласие между различными психологическими факторами внутреннего мира личности: потребностями, мотивами, ценностями, чувствами и т. д. [9]. В профессиональной сфере такое происходит, когда внешние условия деятельности меняются слишком быстро, значительно превышая потенциальные способности управленца к профессиональной мобильности.

В психологии внутриличностные конфликты объясняются такими теориями как: *психоаналитической теорией З.Фрейда*, согласно которой в личности сосуществуют и противостоят два противоположных начала – эрос и танатос – начала возрождения и умирания. *Теорией комплекса неполноценностей (А.Адлер)*, согласно которой в раннем детстве формируются комплексы неполноценности, оказывающие определяющее влияние на поведение личности в течение всего времени ее существования. *Теорией экстра-интравертированности К.Юнга*, которые являются главными ориентирующими личность факторами. *Теорией ролевых конфликтов*, где личность выступает как носитель системы социальных ролей, а каждая роль имеет свое содержание. Конфликт определяется рассогласованностью ролевого поведения и системой ожиданий со стороны социума и самой личности. *Теорией уровня притязаний*, объясняющей внутриличностную конфликтность процессом рассогласования «Я»-концепции – информационной модели, регулирующей поведение. Это самые различные соотношения «Я» личности от реального до идеального. Чем дальше «Я» от полюса реалистичности, тем более интенсивно формируется внутриличностный конфликт. В теории когнитивного диссонанса (Л. Фестингер) внутриличностная конфликтность объясняется с позиции

несовпадения познавательных возможностей человека, несогласованностью его структурных компонентов сознания. В теории кризисов возраста (Э. Эрикссон) (теория психосоциального развития) внутриличностные конфликты происходят на каждом возрастном этапе, предпосылки преодоления которого, вызывают в личности внутренние переживания. Существует еще немало теоретических подходов к объяснению внутриличностных конфликтов, но основной причиной ситуативных внутриличностных кризисов (конфликтов) являются изменения в социальной и внутренней среде организма, которые отражаются в личности в форме преобразования ее психологического структурно-динамического своеобразия [5].

Внутриличностный конфликт в управленческой сфере проявляется как конфликт между ценностью определенной функции для менеджера и возможностью ее реализации. Это классический конфликт между «ценностью» и «доступностью». Закрепление управленческих функций осуществляется как должностными инструкциями, здравым смыслом, так и профессиональными задачами и профессиональной ситуацией, ее спецификой. Много уже проведено дискуссий, которые позволили сформулировать общепринятое мнение, которое заключается в том, что нет единого набора функций благоприятного для конкретной профессиональной ситуации. Это связывают с тем, что очень сложно в производстве найти типичные ситуации. Она всегда новая в зависимости от индивидуально-психологических особенностей людей, времени и пространства. В тоже время каждое решение задачи требует наличие алгоритма и определенных этапов. Принятие решения, контроль, мотивация персонала и т.д. они всегда достаточно строго регламентированы. Есть начало и конец, есть содержание, и есть структура. Их реализация делает функцию эффективной и результативной. Все дело заключается в том, какое формируется у менеджера восприятие значимости той или иной функции и отношение к ней. Часто менеджеры не видят значимости для своей управленческой деятельности той или иной функции.

С целью выявления сформированности у менеджеров функций управления и выявления внутренних рассогласований между «ценно» и «доступно» нами проводилась процедура, заложенная Е.Б. Фанталовой в методике «Оценка уровня соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах», по выявлению внутриличностных конфликтов. Процедура предполагает следующие действия: определение из всего перечня функций наиболее значимых; сравнение функций по «ценности» и «доступности»; выявление разности между «ценностью» и «доступностью» каждой функции и построение графика, позволяющего наглядно показать случаи рассогласования между «ценностью» и «доступностью» по каждой измеряемой функции.

На первом этапе из предложенного перечня управленческих функций испытуемые, в качестве которых выступили управленцы среднего звена в количестве восьми человек, выделяли значимые для них функции, т.е. те функции, которые они повседневно реализуют. Для этого им был предложен следующий перечень управленческих функций: познавательная, прогностическая, проектировочная, коммуникативно-информационная, мотивационная, представительская, организационная, социально-педагогическая, развивающая, оценочная, контрольная, коррекционная. Выбор определялся в основном личностными особенностями человека, спецификой деятельности подразделения, которым они руководят и пониманием этих функций.

Отметим, что испытуемые иногда демонстрировали непонимание необходимости той или иной функции. Например, они испытывали сложность в понимании значимости социально-педагогической функции. Они не знают, зачем нужна эта функция. Только после раскрытия ее содержательных характеристик и ее места в управленческой деятельности, менеджеры начинают соглашаться, что она необходима и ее надо реализовывать. Поняв пред-

назначение функции, менеджер может проанализировать и оценить степень ее сформированности. После этого менеджер ставит перед собой задачу о необходимости ее развития и самосовершенствования, т.е. запускается процесс профессиональной мобильности. Интересно, что менеджеры часто используют социально-педагогическую функцию, но об этом они не догадываются. Просто выполняли. Просто использовали «по наитию». Так, например, во время воздействия на персонал они обучают, поучают и наставляют. Иногда они решают проблемы персонала, которые лежат в социальной сфере и т.д.

Исследование показало, что менеджеры продемонстрировали как совпадение, так и небольшое рассогласование между ценностью и доступностью различных функций. Качественный анализ позволяет дать следующую интерпретацию полученных результатов. Можно выделить три возможных варианта согласования между «ценностью» и «доступностью» функции. Первый вариант основан на слиянии «ценности» и «доступности». Второй вариант указывает на то, что «ценность» больше «доступности». Третий – «ценность» меньше «доступности».

В первом случае отсутствует рассогласование и «ценность» функции тождественна ее «доступности». Функция «ценна и доступна». В этом случае руководитель без напряжения просто реализует ее. Во втором варианте «ценность» больше «доступности». «Функция ценна, но не доступна». Снять напряжение вызванное данным конфликтом можно только тогда, когда менеджер или разрабатывает программу повышения доступности (проявляет профессиональную мобильность) или снижает ценность данной функции для организации процессов и людей. Третий вариант предполагает, что функция не ценится менеджером, но он ее использует в своей деятельности. «Функция доступна, но не ценна».

Конечно, внутренний конфликт выполняет и конструктивную функцию, которая состоит в усложнении психической жизни личности, способствующем ее переходу на новые уровни жизнедеятельности. Как мы видим в некоторых случаях именно он является пусковым механизмом для профессиональной мобильности менеджера. Однако негативные последствия внутриличностных конфликтов требуют детального изучения методов управления ими и профилактики.

Среди основных условий, как считает Н.А. Райхлина, позволяющих предупредить внутренний конфликт, следует выделить базисные предпосылки эффективного self-менеджмента («само»-менеджмента, самоконструирования личности): формирование устойчивой системы ценностей и мотивов личности; эмоционально-волевая регуляция; адаптивность к постоянно изменяющимся условиям; адекватность самооценки; общее оптимистичное мировоззрение; своевременность в решении возникающих проблем (тайм-менеджмент); открытость в межличностных отношениях и др. [8].

Возможность преодоления внутриличностного конфликта усилиями самой личности следует учитывать в случае, когда речь идет об управлении в социальной сфере. Поскольку к этой сфере можно отнести представителей таких профессий, как врачи, психологи, педагоги, инженеры, в большинстве своем людях образованных, рефлексизирующих. Подчеркнем: в разрешении внутренних конфликтов основополагающее значение имеют мировоззренческие установки, волевые качества, нравственный базис личности, сформированные компетенции управления, понимание функций и их значимости. Вместе с тем возможен и другой путь – развитие готовности к профессиональной мобильности.

В проведенном нами исследовании, направленном на выявление готовности к профессиональной мобильности, были установлены индивидуально-психологические особенности способствующие (препятствующие) ей. В целом в исследовании приняло участие 47 человек, в возрасте от 23 до 27 лет, имеющие опыт управленческой деятельности не менее 2-х лет. Для реализации поставленной цели

мы использовали следующие методики: тест «Готовность к риску» Шуберт (PSK), методика диагностики ригидности, PCRS (Personal change readiness survey) – методика «Личностная готовность к переменам», авторская методика по изучению готовности к профессиональной мобильности (Фаина А.Г.).

В результате исследования было установлено, что существует положительная корреляция между готовностью к профессиональной мобильности и таким показателем готовности к переменам как «находчивость» ($r = 0,269$; $p = 0,058$)¹, под которой понимается умение быстро находить выход из затруднительного положения; сообразительность. Также установлена отрицательная корреляция между готовностью к профессиональной мобильности и ригидностью ($r = -0,2790$; $p = 0,050$), которая представляет собой затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной человеком программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки. Или, иначе говоря, ригидность – тенденция к сохранению своих установок, стереотипов, способов мышления, неспособность изменить личную точку зрения. Интересно отметить тот факт, что ригидность, с свою очередь, положительно коррелирует с такими показателями готовности к переменам как «страстность» ($r_s = 0,240$; $p = 0,093$)², понимаемая как горячность, увлеченность, пылкость несдержанность, вспыльчивость и «доверительность» ($r_s = 0,240$; $p = 0,093$). Также хотелось бы отметить, что установлена значимая связь по таким переменным как «готовность к риску» и «толерантность к двусмысленности» ($r = 0,243$; $p = 0,089$), понимаемой как спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, нехватки информации, самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего или не ясен исход дела, когда не определены цели и ожидания, когда начатое дело остается незавершенным.

У каждого менеджера большинство функций представлены в разной степени выраженности. И это не зависит от качества обучения. Человек при всем его желании не может реализовать на одинаковом уровне все функции. И это ни к чему, т.к. современное управление достаточно гибкое, стремительное и поэтому требует командного стиля управления. Команда менеджеров дополняет друг друга (И. Адизес, М. Белбин). Вместе с тем, развитие качеств, способствующих формированию готовности к профессиональной мобильности, может предупредить развитие, а главное негативные последствия многих внутриличностных конфликтов менеджера. Такими качествами являются: находчивость, гибкость, умеренная склонность к риску, эмоциональная устойчивость, критичность мышления, толерантность к двусмысленности или неопределенности. Вместе с тем, стоит отметить, что это лишь начало широкого круга исследований, направленных на изучение скрытых возможностей использования внутриличностных конфликтов и профессиональной мобильности в сфере управления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адизес И. Идеальный руководитель: Почему им нельзя стать и что из этого следует [текст] / Ицхак Калдерон Адизес. Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 262 с.
2. Белбин М. Типы ролей в командах менеджеров [текст] / М. Белбин. Пер. с англ. – М.: НИРО, 2003. – 232 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания [текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
4. Горюнова Л.В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста [текст] / Л.В. Горюнова. – Ростов н/Д, 2005.
5. Конфликт как среда и средство управления [электронный ресурс] / Заглавие с экрана. Режим доступа : свободный : <http://uprav.biz/materials/education/view/3267.html> (25.02.2012)
6. Манфред К. Мистика лидерства. Развитие

1 r – корреляция Пирсона
2 rs – корреляция Спирмена

эмоционального интеллекта [текст] / Кете де Врис Манфред. Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. – 311 с.

7. Нужнова С. В. Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе [электронный ресурс] / Заглавие с экрана. Режим доступа

: свободный : <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html> (23.02.2012)

8. Райхлина Н.А. Внутриличные конфликты работников бюджетной сферы [электронный ресурс] / Заглавие с экрана. Режим доступа : свободный : <http://www.hrmaximum.ru/articles/management/209/> (20.02.2012)

PROFESSIONAL MOBILITY AND INTRAPERSONAL CONFLICTS IN THE SPHERE OF MANAGEMENT

© 2012

A.G. Fadina, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology of development, acmeology; deputy dean of the faculty of psychology

B.V. Kaigorodov, doctor of psychological sciences, professor, head of chair of «Psychology of development, acmeology», dean of the faculty of psychology
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: the intrapersonal conflict; professional mobility; management.

Annotation: the intrapersonal conflicts in the sphere of management are not a definite phenomenon. On the one hand, they are a hindrance to the effective management, and on the other - can be a starting mechanism for the professional mobility of a manager.

УДК 37

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

© 2012

А.Г. Фадина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии, заместитель декана факультета психологии
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: толерантность, академическая мобильность, миграция, адаптация.

Аннотация: Толерантность выступает необходимым условием успешной реализации академической мобильности. Отсутствие целенаправленной работы по развитию толерантности в юношеском возрасте является негативным фактором, способствующим снижению адаптационных возможностей студентов в процессе их обучения за пределами собственного города или страны.

Сегодня академическая мобильность набирает все больше и больше оборотов, становясь действенным инструментом получения качественного современного образования. Входя в Болонский процесс, ведущие российские ВУЗы активно занимаются разработкой системы вариативных образовательных траекторий в рамках непрерывного многоуровневого образования. Решение данной задачи невозможно без интеграции высшего образования России в мировое образовательное пространство на основе установления идентичности и различий, взаимопроникновения форм и содержания образовательного процесса.

Идет активная проработка законодательной базы (разработка положений и актов, подписание договоров, регламентирующих перемещения студентов), хозяйственно-бытовой сферы (обозначение условий и форм проживания студентов на территории другого города, страны на время обучения), материально-финансовой стороны вопроса (гранты, стипендии и пр.). Однако это далеко не все, что является необходимым фундаментом для успешной реализации академической мобильности студентов. В тени данных процессов остается сам субъект мобильности, т.е. студент, который в рамках своей образовательной траектории вынужден переезжать из своего города в другой город или даже страну.

Подобного рода переезды требуют от участников академической мобильности серьезной внутренней проработанности, готовности к переменам, наличие высокого адаптационного потенциала. Ведь академическая мобильность в некотором роде сроднима миграции, а значит, имеет ее отрицательные черты. Для разграничения понятий отметим, что миграцию населения рассматривают в узком и широком смысле слова. В узком смысле миграция населения представляет собой законченный вид территориального перемещения, завершающийся сменой постоянного места жительства, т.е. в буквальном смысле означает «переселение» (с лат. migratio – перемещение, переселение).

Миграция населения в широком значении слова – любое территориальное перемещение, совершающееся между разными населёнными пунктами одной или нескольких

административно-территориальных единиц независимо от продолжительности, регулярности и целевой направленности. В данном случае, на наш взгляд, понятие миграции несколько отождествляется с понятием мобильности, под которой понимается свойство индивида (существа) менять место (географические координаты) своего пребывания [1, с. 60].

Дети, молодежь – это та часть населения, сознание которого особо уязвимо в период миграции, пусть это даже временное перемещение, связанное с ограниченным периодом обучения. Их жизненный опыт недостаточен для разрешения взрослых проблем, морально-этические ценности неустойчивы, они слабо адаптированы к изменившимся жизненным, социальным и образовательным обстоятельствам. Зачастую приходится наблюдать как у юношей и девушек, приехавших на обучение с высокими «входными баллами», отмечается резкое снижение успеваемости. Несмотря на то, что жилищно-бытовые условия вполне удовлетворительные (по мнению самих студентов), они получают стипендию, имеют специальных кураторов, внутренний дискомфорт и неспособность найти общий язык с местным населением играют решающую роль в возникновении непреодолимого желания вернуться обратно.

Не смотря на то, что многие современные юноши и девушки (особенно из маленьких городов и сел) мечтают о возможностях переезда, посещения европейских стран, они не учитывают того обстоятельства, что прибывая на новое место жительства, им предстоит столкнуться с множеством не только правовых, экономических, но и социально-психологических проблем. Это и необходимость установления новых связей, отношений, и переоценка жизненных стратегий, и выработка оценочных суждений на новые объекты, процессы, явления. Зачастую все усугубляется и коммуникативными барьерами.

Как правило, приезжающие не удовлетворены приемом, который им оказывают на новом месте поселения. Резиденты (термин А.В. Дмитриева) в свою очередь считают, что те претендуют на их права, льготы, жилье [2, с. 55].

Недоверие со стороны «местных», а порой, и предвзятость связаны с какими-либо различиями между прибывшими и «аборигенами»: для каждого места переселения наиболее существенным может оказаться свое различие [3, с. 163].

Действительно, иммигранты часто имеют характеристики, отличающие их в культурном, ментальном, религиозном и этническом плане от коренных граждан принимающих стран, однако само по себе это не может являться причиной для конфликта. Таковой могут быть различного рода этнические и социальные предрассудки самих граждан, коренящиеся глубоко в подсознании и основанные на одном из фундаментальных законов человеческой психики: чужое (непохожее) априорно отторгается из соображений безопасности и самосохранения. Естественной реакцией на это является ни что иное, как самоизоляция иммигрантов и консолидация их в целях самозащиты, как правило, по этническому, земляческому или религиозному принципу. Зачастую ребята общаются с теми, с кем проживают в общежитии и далеко не всегда это общение способствует успешному обучению.

Вынужденный переезд приводит к тяжелым последствиям: расшатывается физическое и психическое здоровье, обостряются хронические заболевания. У многих студентов налицо симптомы состояния посттравматического стресса, для них характерна повышенная агрессивность, этническая интолерантность. Достаточно сильно на процесс адаптации влияет возраст мигранта. Известно, что довольно быстро и успешно адаптируются маленькие дети, но уже для школьников, тем более для подростков и юношей этот процесс часто оказывается крайне сложным.

Выделяют две основные стратегии адаптации, которые проявляются как на уровне организма, так и на уровне поведения индивида и сообщества индивидов в пределах более крупного сообщества:

- закрытую – компенсаторная адаптация: противодействие, уравнивание, нейтрализация;
- открытую – модификационная адаптация: вживание, усвоение, освоение.

Промежуточным, и наиболее «выгодным», вариантом адаптации является сосуществование стратегий: индивиды усваивают знаковые системы новой социальной среды, осваиваются с ее традициями, но в быту сохраняют самобытность [3, с. 127–131].

Стоит отметить, что даже при благоприятных условиях адаптация – трудный, стрессогенный процесс. Она считается успешной, если человек реализует свой личностный потенциал, свои возможности и способности и справляется с возникающими психологическими и социокультурными проблемами [4, с. 128–129].

У некоторых категорий мигрантов идентичность трансформируется настолько сильно, что перестает выполнять свои функции: интегрирующую – на уровне группы и адаптивную – на уровне личности. В то же время есть и другая крайность, например, ухудшается отношение к своему народу, нарастают тенденции отрицания собственной культуры, становится безразличной этническая принадлежность, что также не способствует успешной адаптации. Подобные трансформации самосознания снижают уровень толерантности (терпимости) к другим группам, препятствуя адаптации в новых условиях.

Особенно серьезные трудности ожидают тех индивидов, у которых в силу возраста еще не завершился естественный процесс социализации. В категорию людей

– потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации попадают подростки и юноши. Смена места жительства может привести у данной категории населения к серьезным проблемам развития, формированию неадекватной жизненной позиции и картины мира, ущербного отношения к окружающим людям и себе. Все это говорит о необходимости проведения целенаправленной подготовки юношей и девушек к академической мобильности через развитие толерантности.

Толерантность – это многогранное, многостороннее явление, проявляющееся как в личностном пространстве индивида, так и в особенностях межличностного и межгруппового взаимодействий. Поэтому рассматривая структуру толерантности, можно, на наш взгляд, выделить три уровня: 1) ауто толерантности; 2) уровень межличностной и 3) уровень межгрупповой толерантности, каждый из которых определяет специфику толерантности, как психологического явления.

В плане личностного образования толерантность может рассматриваться как некое подвижное личностное пространство, границы которого определяются, с одной стороны, готовностью к новому опыту и соответствующим личностным изменениям, с другой, устойчивостью базовых оснований личности, обеспечивающих отсутствие качественных ее изменений при взаимодействии [5, с. 210].

Нами было проведено исследование по изучению особенностей толерантности студентов, приехавших на обучение в г. Астрахань из других городов и стран ближнего и дальнего зарубежья. Для этого были сформированы две группы испытуемых, в состав которых вошли юноши и девушки, родившиеся и постоянно проживающие в г. Астрахани и приезжие (назовем их студенты – мигранты). В исследовании приняли участие студенты в возрасте от 17 до 21 года. Общее количество испытуемых – 98 человек.

Отметим, что большинство испытуемых студентов – мигрантов, по их мнению, успешно адаптировались в принимающем сообществе. В город они приехали для получения образования, 51 % опрошенных планируют остаться здесь для дальнейшего проживания (в основном приезжие из сел). 26,5 % опрошенных – приехали из других стран (СНГ); 22,5 % испытуемых – представители стран дальнего зарубежья, по окончании обучения они планируют вернуться на родину.

Для диагностики психологических особенностей толерантности мигрантов и коренного использовались: экспресс-опросник «Индекс толерантности» и методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатов, С.В. Рыжова).

Для проверки распределения эмпирических данных по методике экспресс-опросник «Индекс толерантности» с помощью компьютерной обработки нами были рассчитаны показатели асимметрии, эксцесса и их ошибок. Поскольку показатели асимметрии и эксцесса не превышают свои ошибки в 3 раза, мы можем говорить, что распределение эмпирических данных значимо не отличается от нормального. На основе этого для сравнения значений индекса толерантности, полученного в ходе диагностики студентов – мигрантов и коренных жителей города Астрахани, был использован t-критерий Стьюдента. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Как мы видим, были выявлены значимые различия в

Таблица 1

Проверка значимости различий в показателях толерантности юношей и девушек мигрантов и коренных жителей

Переменная	Средний балл для мигрантов	Средний балл для коренных	Значение критерия Стьюдента	Уровень значимости
Общий уровень толерантности	84,8	79,6	3,8	0,0002
Этническая толерантность	28,1	25,7	3,01	0,003
Социальная толерантность	28	26,2	3	0,003
Толерантность как черта личности	28,8	27,7	2,1	0,04

Проверка значимости различий в показателях типов этнической идентичности юношей и девушек мигрантов и коренных жителей

Переменная	Средний балл для мигрантов	Средний балл для коренных	Значение критерия Стьюдента	Уровень значимости
Этническая индифферентность	11	10,2	1,9	0,06
Этноэгоизм	6,7	7	-0,5	0,6
Этноизоляционизм	6,3	6,2	0,3	0,8
Этнофанатизм	7,5	8,4	-1,6	0,1

Таблица 3

Проверка значимости различий в показателях типов этнической идентичности юношей и девушек мигрантов и коренных жителей

Переменная	Ранг суммы для мигрантов	Медиана	Ранг суммы для коренных	Медиана	Значение критерия Манна-Уитни		Уровень значимости
					U	Z	
Этнологиизм	8764,5	3,5	9190,5	4	4240,5	0,6	0,6
Норма	8689,5	16	9265,5	16	4315,5	0,4	0,7

группе мигрантов и коренных жителей по всем переменным. Известно, что оказываясь в новой социокультурной среде, в процессе взаимодействия с принимающим населением мигранты всегда испытывают затруднения, обусловленные различиями в традициях, обычаях, установках, поведении, ценностных ориентациях, сформировавшихся в разных условиях. У местного населения непохожесть мигрантов вызывает непонимание и раздражение, приводя к возникновению взаимной нетерпимости и конфликтам [4, с. 156]. Однако если у местного населения есть выбор – общаться или не общаться с приезжими, мигранты, как правило, такой возможности лишены. Данное обстоятельство заставляет их быть более терпимыми, «подлаживаться», находить компромиссы. Возможно, это отчасти и объясняет полученные результаты, в частности, то, что студенты – мигранты демонстрируют более высокие показатели, чем студенты – коренные жители.

На основе распределения эмпирических данных по методике «Типы этнической идентичности», для проверки значимости различий нами использовались t-критерий Стьюдента и критерий Манна – Уитни (таблицы 2 и 3).

Так, мы можем говорить о статистически значимом различии между группами студентов – мигрантов и студентов – коренных жителей только по показателю этнической индифферентности (который выше у приезжих), и о крайнем значении наличия тенденции к различиям по показателю этнофанатизма (выше у коренных жителей).

В результате проведенного исследования было уста-

новлено, что юноши и девушки, приехавшие в рамках академической мобильности для обучения, демонстрируют большую толерантность по сравнению с коренными жителями. В ходе проведенных бесед, они отмечали значимость данного качества для успешной адаптации в принимающем сообществе и, как следствие, качественном освоении образовательной программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Фаина А.Г. Психологические особенности развития толерантности мигрантов подросткового и юношеского возраста на примере Астраханского региона : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Астрахань, 2007
2. Дмитриев, А. В. Миграция: конфликтное измерение / А. В. Дмитриев. – М. : Альфа-М, 2006. – 432 с.
3. Бондырева С. К. Миграция (сущность и явление) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : Изд-во Московского психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 296 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
4. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / под ред. Г. У. Солдатовой. – М. : Смысл, 2002. – 479 с.
5. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательство Московского психол.-соц. ин-та. – Воронеж : МОДЭК, 2003 – 368 с.

TOLERANCE AS A CONDITION OF SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF ACADEMIC MOBILITY IN THE YOUTH AGE

© 2012

A.G. Fadina, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology of development, acmeology; deputy dean of the faculty of psychology
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: tolerance, academic mobility, migration, adaptation.

Annotation: Tolerance is a necessary condition for successful implementation of academic mobility. The lack of purposeful work on development of tolerance in the youth age is a negative factor contributing to the reduction of adaptive abilities of the students in the process of their learning outside of the own city or country.

М.В. Фалей, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
«Теории и методики обучения и воспитания»
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск (Россия)

Ключевые слова: исследовательское обучение, реформаторская педагогика, свободное воспитание, прагматическая педагогика.

Аннотация: Современная системы образования ориентирована на образование и воспитание активной творческой личности, которая обладала бы природной поисковой активностью ребенка и способностью к самостоятельному познанию. Это обстоятельство вызвало к жизни принципиально новое для российского образования явление – исследовательское обучение. Педагоги разных времен отмечали стремление ребенка к самостоятельному познанию окружающего мира, но наибольшее выражение основных аспектов исследовательского обучения наблюдается в педагогических теориях «реформаторской педагогики».

Современному человеку на фоне стремительно меняющегося мира необходимо отходить от практики познания и репродукции уже накопленных знаний, мыслительных стереотипов, опыта поведения, накопленного человечеством. В интенсивно меняющейся среде комфортно может существовать человек, способный активно участвовать в различных общественных сферах жизни, при этом проявляя инициативность, познавательную активность, стремление к открытию нового.

Отечественная система образования не в полной мере способствует развитию и формированию человеческой индивидуальности, становлению творческой личности. Именно поэтому, весьма актуальной в настоящий момент становится проблема замены системы образования и обучения, ориентированной в основном на репродуктивную передачу знаний, на систему, ориентированную на образование и воспитание активной творческой личности, которая обладала бы способностью к самостоятельному познанию нового, была бы подготовлена к осознанному и обоснованному выбору своего дальнейшего жизненного пути, могла бы свободно самореализоваться в различных видах личностной и общественно значимой деятельности.

Этим объясняется возрастающий интерес в педагогической психологии, педагогике и образовательной практике к природной поисковой активности ребенка как важнейшему образовательному ресурсу. Данное обстоятельство вызвало к жизни принципиально новое для российского образования явление – исследовательское обучение (англоязычный аналог – *explorer education*). Исследуя исследовательское обучение, А.И. Савенков выделял, что его основанием является биологически предопределенные потребности ребенка познавать окружающий мир. Оно предполагает не частичное использование поисковых методов в образовании, а обращение к принципиально новой модели обучения, где приоритетные позиции занимает познавательная деятельность самого ребенка. Главная особенность исследовательского обучения – активизировать учебную работу детей, придав ей исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащимся инициативу в организации своей познавательной деятельности.

В научной литературе при обосновании исследовательского обучения А. В. Леонтовичем, А. С. Обуховым, А. Н. Поддьяковым, А. И. Савенковым и др. акцент делается на то, что обучение не следует сводить к частному приему – стимулированию поисковой активности детей путем использования исследовательских методов учения в образовании. Прежде всего оно предполагает движение по пути принципиального пересмотра культурно-образовательных традиций, радикально меняющем цели образования, отношения к самим знаниям и путям их получения.

Следовательно, основными задачами исследовательского обучения являются: стимулирование ребенка проявлять любознательность, самостоятельно ставить вопросы и искать на них ответы; самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность.

В истории педагогики немало примеров в педагогических теориях и педагогической практике, в которых педагоги разных времен отмечали стремление ребенка к самостоятельному познанию окружающего мира. В этих условиях важным представляется отбор наиболее ценных, значимых педагогических идей, имеющих непреходящую ценность и способность существенно влиять на перспективу образования. В этом плане пристальное внимание заслуживают изучения тех течений, движений, теорий, концепций в истории педагогики, жизненная сила которых подтвердилась временем..

В связи с этим важным представляется переосмысление исторического опыта зарубежной педагогики и школы конца XIX – начала XX вв. Этот период характеризовался попытками создания дидактических и методических систем, направленных на стимулирование развития творческого мышления учащихся. Переосмысление данного опыта может обогатить современную педагогику и школу, стимулировать творческую инициативу учителя.

На рубеже двух веков, в условиях резко ускорившего социально-экономического развития и технического прогресса, в странах Западной Европы, США и стал ощущаться кризис традиционной школы, не удовлетворявшей требованиям общественного развития.

Резкой критике подверглись традиционные методы обучения, которые не обеспечивали сознательное усвоение знаний учащимися, оставляя пассивным их мышление, и были ориентированы в основном на репродукцию. Уже в то время перед прогрессивной общественностью, перед передовыми педагогами со всей остротой встал вопрос о воспитании самостоятельного мыслящего человека, способного творчески подходить к решению возникших жизненных проблем.

Кризис традиционной школы и педагогики в Западной Европе вызвал к жизни ряд оригинальных педагогических решений, которые получили общее наименование «реформаторской педагогики» или «нового воспитания». Представители «реформаторской педагогики» считали, что обучение и воспитание должно в первую очередь направляться на поощрение разносторонней личности и самостоятельности школьников, при обязательном учете их интересов, а также возрастных и индивидуальных особенностей. Пересмотру были подвергнуты все стороны образовательного и воспитательного процессов, в том числе и подходы к организации всего процесса в обучении, с целью активизировать самого ребенка, направить его от запоминания к «добыванию знаний», развивать в каждом ребенке его творческие силы.

Ребенок, проблемы его воспитания и обучения выдвигаются на первый план. Этот сдвиг в педагогическом мировоззрении был закономерным следствием развития идеи, высказанной Я.А.Коменским и продолженной Ж.Ж.Руссо и И.Г.Песталотци – педагогический процесс должен строиться в соответствии с природными задатками ребенка и должен быть направлен на раскрытие и развитие этих естественных способностей. На рубеже XIX-XX веков эти

идеи получили научное обоснование на базе новейших достижений педагогики и психологии, обратившихся к изучению и раскрытию механизмов формирования и функционирования психических процессов.

Развитие идей «реформаторской педагогики» способствовало зарождению многочисленных педагогических движений. Это был период большого разброса мнений, проектов, течений, но объединяющим началом было стремление доказать, что новые условия являются предпосылкой серьезных изменений в обществе и человеческих взаимоотношений, что и воспитание в этих условиях приобретает новое звучание и новое значение.

Различные аспекты реформаторской педагогики исследовались как в отечественной, так и в зарубежной психолого-педагогической литературе: общие теоретико – методические подходы к изучению историко-педагогической проблемы (Э.Д. Днепров, В.И. Додонов, А.И. Пискунов, М.Н. Певзнер, З.И. Равкин, Ф.А. Фрадкин); анализ «нового воспитания» с точки зрения цивилизационного подхода (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов), раскрытие экспериментального характера «новых» школ в Европе конца XIX – начала XX вв. (А.Н. Джуринский), типология альтернативных учебных заведений за рубежом (В.М. Пивоваров); развитие реформаторских идей в зарубежных инновационных моделях (Н.М. Воскресенская, Г.Д. Дмитриев, М.В. Кларин); антропологический аспект реформаторских педагогических теорий (Б.М. Бим-Бад).

Основы реформаторских идей: свободное развитие личности, индивидуальный подход к ребенку в процессе воспитания, развитие активности, самостоятельности, творчества получили выражение в концепциях прагматизма, «функциональной педагогики», «педагогики личности», «педагогики действия», теории свободного и трудового воспитания.

В нашей статье рассмотрены те педагогические идеи, в которых, по нашему мнению, более четко, логично были представлены аспекты исследовательского обучения.

С точки зрения развития познавательной активности личности на основе представления полной свободы ребенку интерес представляют педагогические идеи М. Монтессори

Педагогическое кредо М. Монтессори: воспитание возможно только тогда, когда ребенку предоставляется полная свобода действий, когда сдерживается лишь в особых случаях, связанных с опасностью для его жизни. Под влияние теософского учения М. Монтессори создает концепцию космического воспитания ребенка. В ее основе – познание целостного мира человека во всем его многообразии и сложности осмыслении его действенной роли в творении культуры, истории, природы.

В работе «Космическое воспитание» М. Монтессори подчеркивала необходимость помогать человеческой индивидуальности с рождения развить свою скрытую энергию, достичь более ясного разума и сильного характера. Дидактическая реализация космического воспитания в системе Монтессори состояла в развитии у ребенка тонкой чувственной наблюдательности, бережного отношения ко всему живому, восхищение гармонией природы, осознание необходимости взаимопомощи детей. Значительными аспектами в идеях М. Монтессори являются: высокий гуманизм воспитательной и образовательной системы, обращенность к природе ребенка, отсутствие авторитаризма.

В основу своей педагогической системы она положила биологическую предпосылку – жизнь – есть существование свободной активной личности. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроявлении. Исходя из этого, Монтессори отказывается видеть суть воспитания в авторитарном воздействии на ребенка, а ставила проблему организации специальной педагогической среды, наиболее соответствующей его потребностям. Ребенка необходимо предоставлять самому себе, не препятствовать ему в свободном выборе, в самостоятельной работе, в соответствии с актуальными интересами [1, с 17].

Смысл метода, разработанного Монтессори, заключается в том, чтобы подвигнуть ребенка к самовоспитанию, к самообучению, к саморазвитию. Задача воспитателя – помочь ребенку организовать свою деятельность, найти уникальный путь, реализовать собственную природу. В процессе обучения, отрицая классно-урочную систему, Монтессори отстаивала признание за каждым учеником автономность и самостоятельность на свой темп работы и индивидуальные, специфические способы овладения знаниями, неслучайно девизом школы ее школы являются слова «Помоги мне сделать это самому» [2, с.32]. Продолжая традиции И.Г.Песталоцци, И.Ф.Фребеля, она создала дидактический материал, который становился составной частью «педагогизированной среды», сферой жизнедеятельности ребенка, выражали элементы человеческого бытия. Осваивая их, проникаясь системными взаимосвязями между ними, дети вступали в мир человеческой культуры, воспринимали опыт предшествующих поколений, овладевали способностью к творческому синтезу этих элементов

Главными показателями эффективности и продуктивности системы Монтессори являются сформированности у учащихся познавательной активности, инициативы, умение длительно и самостоятельно работать, потребность в творчестве.

Основы исследовательского обучения находят свое отражение в прагматической педагогике, в частности, в педагогической теории Джона Дьюи. Прагматизм (греч. pragma – дело, действие) – философское учение, рассматривающее действие, целесообразную деятельность в качестве центрального, определяющего свойства человеческой сущности.

Основой педагогических идей Джона Дьюи является то, что «социальная среда обладает воспитывающей, формирующей силой настолько, насколько индивид участвует в каких-либо общественных видах деятельности, разделяет их. Он знакомится с целью этой деятельности, приобретает способы этой деятельности и ее содержание, необходимые навыки и эмоциональное содержание, связанное с этой деятельностью».

Возможность обучающего воздействия заложена в самой «обучающей среде». Осуществление же воздействия происходит благодаря участию детей в «педагогических ситуациях». Эти ситуации призваны стимулировать желание учащихся непрерывно расти и совершенствоваться и предоставлять средства для существования этого желания.

Желание (мотивацию) учиться обеспечивают ситуации, тесно связанные с настоящим, с окружением и средой ребенка, с действительностью, в которой индивиды должны жить и действовать. Основная идея обучения в прагматизме – идея постоянно реконструируемого и прирастающего опыта, приобретаемого самостоятельно в соответствующих «обучающих ситуациях», в ходе участия и активного действия в них. Учение Дьюи рассматривает хоть и как главный, но в то же время как и «побочный продукт» деятельности ребенка, имеющей социальные цели и применяющей материал типичных социальных ситуаций.

«Мышление начинается там, где есть проблемная ситуация» – эта формула Джона Дьюи, которая впоследствии легла в основу проблемного обучения в XX веке. Мышление осуществляется по схеме: проблемная ситуация – анализ данных – выдвижение гипотезы – ее проверка, следовательно, учебный процесс должен строиться по этой схеме.

Умы учеников должны постоянно работать, они не должны ждать, когда учитель проведет их через этапы подогреть, изложения, сравнения, прежде чем они работают действующую гипотезу или обобщение. Главное в деятельности педагога, по мнению Дьюи помочь овладеть теми «фактами», которые составляют проблему, не навязывать своей логической схемы ученику, который сам старается проникнуть в суть изучаемого явления. Кроме этого, необходимо предоставить учащимся свободу выдвигать и проверять гипотезу. Это должно способствовать

развитию мыслительных способностей, навыков решения задач.

Признание принципа «открытия» (самостоятельного добывания знаний путем целеустремленного поиска ответа на поставленную учителем или самим школьником проблему) важнейшим фактором эффективности образовательного процесса будет являться основой, на которой базируется современная теория и практика исследовательского обучения.

Из всех реформаторских проектов идея трудового и гражданского воспитания завоевала наибольшее число приверженцев. Даже сторонники художественного воспитания стали ее горячими защитниками, так как видели в ней совпадение основных принципов, прежде всего принципов детской самостоятельности самостоятельности. Выражение «трудовая школа» часто стала заменяться понятием «творческая работа» или «творческое преподавание». Идеи художественного воспитания и идеи гражданского и трудового воспитания соответствовали воззрениям эпохи, требующей заботы о развитии творческих сил человека.

Обучение, построенное на собственном практическом опыте ребенка, может действительно помочь ребенку в усвоении знаний, связанных с жизнью. Старая «книжная» школа не прививала умения осмысливать чужой опыт, живую жизнь, в которой ребенок живет и действует. Для этого надо, чтобы учебник был для него лишь пособием к изучению и постижению другой книги – всего того, что он видит в природе, и с чем будет иметь дело в жизни. Работа будет являться исходным центром познавательных интересов ученика в школе, он перенесет эту связь и привычное соотношение и в жизнь. Следовательно, разделение между работой и мыслью не будет.

В трудовых школах, организованных Г. Кершенштейнером количество учебных предметов были сведены до минимума, чтобы достигнуть максимума энергии, так как истинное образование заключается не в массе сведений, а в живой восприимчивости ко всему окружающему, верность суждения, самостоятельности мысли и выполнения, согласованности воли и действия. В частности, Г. Кершенштейнер настаивал на необходимости лабораторной переработки учебного материала.

Кроме этого, существовали социальные предпосылки утверждения нового течения в педагогике. Общество стало требовать от школы соответствующей его нуждам подготовки волевых и энергичных работников. Новые на-

правления в педагогике стали стремиться к превращению деятельности детей в самостоятельность, дисциплину, а школу – в педагогически организованную трудовую общину.

В тесной связи с требованием о развитии творческих сил человека находится требование внимания к индивидуальным особенностям личности. Трудовая школа ставит перед собой задачу содействовать развитию наклонностей и способностей каждого отдельного ребенка через творческое учение, продуктивную работу, через активное приобретение знаний с помощью собственных наблюдений, эксперимента.

Выделяя значимость «реформаторской педагогики» для современной теории и практики исследовательского обучения, необходимо рассматривать ее как педагогическую теорию и практику, исходящую от природы ребенка, его естественных интересов, склонностей и потребностей, направленную на развитие его стихийных творческих сил и потенциальных возможностей в условиях свободы от государственного-бюрократической регламентации с целью общественного обновления и прогресса.

Нисколько не принижая роль педагогических идей и теории различных исторических периодов, все же необходимо подчеркнуть, что интеграция многочисленных педагогических идей конца XIX – начала XX способствовала зарождению основ исследовательского обучения, которые оказали огромное влияние на дальнейшее развитие педагогического поиска в разных странах и на различных исторических этапах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславский М.В. Монтессори. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999. - 224 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. / Пер с англ. - М.: Педагогика-Пресс, 2000. - 384 с.
3. Кагаров Е.Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке. - М.: Работник просвещения, 1928. - 276 с.
4. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. - М.: ИТПиМИО РАО, 1993. - 135 с.
5. М.Монтессори Помоги мне сделать это самому. / Сост. М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов. - М.: Изд. Дом «Карапуз», 2004. - 272 с.
6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. - М.: «Ось-89», 2006. - 480с.

REFORMED PEDAGOGY AS A BASIS OF EXPLORATORY EDUCATION

© 2012

M.V. Faley, candidate of pedagogical sciences, head of the Theory and methodology of training and education
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, (Russia)

Keywords: exploratory education, reformatory pedagogy, unobstructed upbringing, pragmatic pedagogy.

Annotation: The modern system of education is focused on education and upbringing of active creative person, which would have the child's natural research activity and ability to self-knowledge. This circumstance rose to a fundamentally new phenomenon for Russia's education - exploratory education. Teachers from different times mentioned the desire of the child to self-knowledge of the world, but the greatest expression of the main aspects of exploratory education is observed in the pedagogical theories of reformatory pedagogy.

УДК 574. (Б 71.54)

АТТРАКТИВНАЯ ПРИРОДНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГА

© 2012

Л.Е. Халудорова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Республиканский институт кадров управления и образования, Улан-Удэ (Россия)

Ключевые слова: нравственно-экологические ценности педагога, аттрактивная природная среда, аттрактивная образовательная среда.

Аннотация: В данной статье раскрыты проблемы развития нравственно-экологических ценностей педагога в образовательном пространстве на основе использования потенциала аттрактивной природной среды.

В современном мире возникает острая проблема сохранения жизни на земле, которая непосредственно связана с сохранением окружающей природной среды. Если

взять конкретную территорию, к примеру, регион озера Байкал, то нужно отметить, что нуждается в защите и уникальная Байкальская природная среда, так как до сих пор

сохраняется здесь напряженная экологическая ситуация. Наблюдаются нерациональное использование природных ресурсов, сплошные вырубki лесов, способствующие пересыханию рек и речушек, развитию эрозии почв, происходит интенсивная распашка земель. Обострение экологической обстановки – это также результат общего кризиса в экономике страны, связанного с низкой инвестиционной активностью, недостаточностью технологического развития. Разрушительная эксплуатация и загрязнение природных ресурсов стали также возможными вследствие равнодушного, потребительского отношения жителей к природным богатствам.

Сегодня в регионе понимают, что экологическая политика не должна ограничиваться реализацией природоохранных мероприятий, что необходимо придать ей «человеческое измерение», нужно согласовать проблемы охраны Байкала, окружающих его территорий с социальными приоритетами и целями, с повышением уровня и качества жизни населения. Значит, необходим новый подход к решению этой проблемы, а именно глубокая структурная перестройка на основе внедрения высоких безопасных технологий, изменение образа жизни и поведения людей.

Но главным, на наш взгляд, является возрождение нравственности, духовности, которое начинается с изменения образа мыслей, мировоззрения, порождающего особого рода мироощущение, мировидение, миропонимание. Это необходимо для того, чтобы взрослые и дети сегодня воспринимали окружающую природу как субъект, как достоинство, как часть культуры, которая привлекает человека. Только в этом случае природа может оказать своим богатством, разнообразием и красотой на человека позитивное формирующее влияние, становясь и средой для воспитания школьников, и условием проектирования воспитательного пространства, и эстетическим средством для развития глубоких внутренних чувств не только детей, но и взрослых: красоты, восхищения, гордости. Такую среду мы называем аттрактивной средой. В этом процессе, на наш взгляд, приоритетное значение имеет экологическая культура педагога, его нравственно-экологические ценности. Таким образом, в настоящей статье аттрактивная природная среда рассматривается как фактор развития нравственно-экологических ценностей педагога.

Теперь возникает вопрос о том, какую среду мы называем аттрактивной? Длительные научные поиски позволили нам обратиться к этому термину и сформулировать наше авторское понимание. Понятие «аттрактивная среда» происходит от слова «аттракция» («притягивать, привлекать»). Значит, речь идет о среде, которая является очень привлекательной, притягивающей и дает в определенных условиях позитивные эффекты. Байкальский регион в этом отношении можно назвать аттрактивной природной средой, т.к. для этого есть значительные естественные (природные) предпосылки. Природная среда при этом становится не только способом «притягивания, привлечения», но и своеобразным фактором развития личности.

Действительно ли Байкальский регион является той аттрактивной природной средой, которая может способствовать развитию нравственно-экологических ценностей педагога? Да, это возможно, поскольку Республика Бурятия, ее геостратегическое положение и уникальное природное окружение способствуют этому. Во-первых, она занимает большую часть российского сектора бассейна озера Байкал. Озеро Байкал и окружающая его среда включены в список Всемирного природного наследия. Во-вторых, Бурятия граничит с горно-таежной Восточной Сибирью и со степями Центральной Азии. Положение среди этих двух различных природных зон создает большое разнообразие почвенно-растительного покрова. Отсюда, край славится и тайгой, и горами, и степью, и целебными водами. Таким образом, Республика Бурятия в составе Байкальского региона является Мировой модельной территорией устойчивого развития, признанной международным сообществом ученых. Это, в свою очередь, доказывает, что регион озера

Байкал действительно является привлекательной для всех, притягивающей всех, т.е. по нашему мнению, аттрактивной природной средой.

Если природная среда пред-дана и пред-задана, то, погружившись в эту среду, используя ее потенциал, можно создать такое образовательное пространство, в котором предполагается развитие нравственно-экологических ценностей педагога. Отсюда, привлекательной является не только естественная природная среда, но и привлекательным становится созданное образовательное пространство с целью решения задач «завтрашнего дня» с весьма широкой перспективой высокого качества образования, способствующего эффективному (взаимовлияющему, взаимопроникающему) развитию системы «человек - природа - общество». Говоря по-иному, будущее состояние системы как бы притягивает, организует, формирует, изменяет настоящее ее состояние. Таким образом, на основе изучения, анализа особенностей и потенциала имеющейся аттрактивной (естественной природной) среды, создается аттрактивная образовательная среда, в которой возможно, например, развитие нравственно-экологических ценностей педагога.

В этом процессе, безусловно, одно из важных мест отводится педагогу, развитию его нравственно-экологических ценностей как особо значимого качества личности. Это качество проявляется в устойчивом убеждении, определяющем потребности, мотивы сохранения и развития окружающей социоприродной среды, ориентирующем на осознанное, позитивное отношение к этой среде, регулирующее поведение в ней, и вытекающих из них знаний и умений, необходимых в экологической сообразной деятельности. Отсюда становится очевидным, что развитие нравственно-экологических ценностей личности педагога определяется, с одной стороны, существующей в обществе системой нравственно-экологических ценностей, с другой, потребностями самой личности в духовном, как необходимым условии его жизнедеятельности.

Выше обозначенные вопросы и проблемы, возникшие в процессе реализации нашей идеи, также результаты наших научных поисков вывели нас на создание интегративной модели, основанной на взаимосвязи и взаимодействии школ Тункинского, Баргузинского и Курумканского районов республики. Разработка и внедрение этой модели способствует решению вопросов развития нравственно-экологических ценностей педагога. Данная модель построена на основе реализации принципа комплементарности, т.е. «дополнительности» или взаимодополнительности. Этот термин, как всем известно, взят из квантовой физики и принадлежит Н. Бору. Для обозначения дополнительности первоначально он использовал термин «комплементарность». Позднее эти два термина стали применяться как самостоятельные, но взаимосвязанные по смыслу понятия. В нашем случае, данный принцип был реализован с учетом необходимых природных условий, которые окружали эти школы, находящиеся в разных муниципальных образованиях, территориально далеко расположенных друг от друга, но при этом имеющих одну цель и единый смысл, который содержательно их объединял.

Муниципальные образования «Тункинский», «Баргузинский» и «Курумканский» объединяет то, что они действительно являются аттрактивными природными территориями. Например, школы Тункинского района расположены на территории государственного природного национального парка «Тункинский», которому нет аналогов ни в России, ни за рубежом, т.к. он создан в границах всего административного района. Это один из уникальнейших уголков Сибири и России. Он «расположен в живописнейшем месте между озерами Байкал и Хубсугул в долине реки Иркут. Два этих самых великих озера Азии разделяют большое расстояние и мощные горные системы, но их соединяет водная артерия – Эгийн гол – Селенга и Тункинская котловина, окаймленная отрогами Хамар-Дабана и Восточных Саян» [2]. Здесь множество памятников природы, богатая флора и фауна, чудодейственные

минеральные источники, сохранившиеся из глубин веков сакральные места. Школы Баргузинского района расположены у подножия Икатских хребтов в бассейне реки Ина, левого притока реки Баргузин. Баргузинская долина – это долина, богатая плодородными землями, реками, обширными пастбищами, урочищами, могучими лесами, удивительными творениями природы в виде культовых памятников и священных мест, целебными источниками. Не зря на северо-восточном побережье Байкала еще в 1916 году первым был учрежден Баргузинский биосферный заповедник, как особо охраняемая территория. Основной задачей заповедника было сохранение всемирно известного баргузинского соболя. Школы Курумканского района в тесном сотрудничестве работают с Джергинским заповедником. Заповедник был создан с целью сохранения в естественном состоянии природных комплексов истоков р. Баргузин и Икатского хребта, изучения естественного хода природных процессов и явлений, генофонда растений и животных. Таким образом, школы в этих районах расположены в уникальной по своей природе местности, признанной особо охраняемыми территориями. Это является подтверждением тому, что они являются действительно аттрактивной окружающей природной средой. Таким образом, исходя из таких естественно заданных условий, эти школы стали базовыми площадками по развитию нравственно-экологических ценностей педагогов. Это те школы, которые стали именно частью той аттрактивной образовательной среды не только в своих отдельно взятых поселениях, но и, в целом, в Байкальском регионе. Так в рамках отдельно взятых школ были проанализированы результаты наблюдений, различные аспекты, совокупность взглядов педагогов при решении тех или иных экологически ориентированных проблем. Потом они сравнивались с результатами, полученными в других школах. Таким образом, была создана целостная картина по изучаемой проблематике. При этом был соблюден упомянутый нами принцип комплементарности, который, в свою очередь, способствовал эффективному решению проблемы развития нравственно-экологических ценностей педагога в условиях аттрактивной природной среды, через семинары и элективные курсы для педагогов.

Основным способом экологически ориентированной деятельности педагогов в этих школах, внедрения содержания, способствующего развитию их нравственно-экологических ценностей, явились интерактивные технологии. Среди них можно отметить технологию анализа ситуаций. Используя эту технологию, мы работали с разного рода реальными и сконструированными экологически ориентированными ситуациями, которые нужно было решать как сложные задачи, рассматривать разнообразные возможности и подходы к решению проблем, заложенных в этих ситуациях. Для этого специально моделировали разные виды ситуаций по решению характерных для региона экологических проблем. При этом педагоги учились различать эти ситуации. Решение этих смоделированных ситуаций способствует развитию нравственно-экологических ценностей, так как определяется характер их потребностей, выявляется, насколько у педагога развито нравственно-экологическое сознание, основанное на нравственно-экологических нормах, идеале, качестве, принципах, убеждениях, чувствах; нравственно-экологическое поведение, определяющее нравственно-экологические поступки, мотивы и потребности; каким образом складываются нравственно-экологические отношения. В основе содержания этих ситуаций лежат результаты специальных исследований, данные статистических отчетов и другая информация. При этом педагог учится систематизировать региональные экологические проблемы, ранжировать их, производить расчеты, осуществлять сравнительные действия, потом принимать ценностно-ориентированные решения. Таким образом, данная технология анализа ситуаций развивает критическое мышление педагога через соединение теории и практики, демонстрацию различных позиций и точек зрения, оценку альтернативных вариан-

тов в условиях неопределенности и т.д. Также активная деятельность в рамках реализации этой технологии развивается через разнообразные вопросы, которые позволяют выявить специфические признаки проблемы, ее истоки, причинно-следственные связи. Такое построение занятия, т.е. организация совместной деятельности обучающихся и обучающихся, способствует активному включению всех в обсуждение выдвигаемой проблемы и определение каждым своей точки зрения для ее решения. Все при этом заинтересованы и хотят ориентироваться в проблемном поле. Таким образом, участники образовательного процесса овладевают не готовыми знаниями, а сами вырабатывают те или иные позиции, здесь видно равноправие всех, а не доминирование педагога, которое обычно происходит в традиционной системе обучения. При этом результатом является развитие профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного, как мы уже говорили выше, мировоззрения, порождающего особое мироощущение, мировидение, миропонимание педагога в динамично меняющемся мире, а главное, системы нравственных и экологических ценностей. Такая активная, заинтересованная деятельность всех во время обучения, в свою очередь, является очень привлекательной и эффективной и дает конкретные результаты. Безусловно, это только один из вариантов и способов такой совместной деятельности в режиме интерактивного обучения педагогов, которое предполагает новое качество и новый результат образования. И эту создаваемую образовательную среду можно назвать аттрактивной, при которой такая совместная деятельность становится не только средством, механизмом, но и необходимым инновационным условием для развития педагога. Таким образом, мы доказываем, что актуальность любого исследования, безусловно, является значимой, если его результаты находят свое отражение и активно используются на практике. При этом практическая деятельность становится эффективной для решения конкретных проблем той местности, того региона, где организовывается и проводится исследование.

Отсюда, аттрактивная природная среда, которая непосредственно окружает педагогов, детей, способствует развитию аттрактивной образовательной среды. Эта созданная аттрактивная образовательная среда, в свою очередь, способствует сохранению и преумножению первой, т.е. природной среды. Говоря иначе, та и другая среда становится друг для друга своеобразным фактором развития. Если говорить в целом, то создается такая эколого-образовательная среда, которая понимается как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [1]. При этом взаимосвязь этих разных (по месту нахождения) школ для решения экологически ориентированных проблем не только обогащает содержание их деятельности, не только вовлекается в эту деятельность большое количество педагогов, но и расширяется поле (концептуальное, содержательное, процессуальное) создаваемой аттрактивной среды в регионе. Следовательно, происходит смена доминант, притом, очень динамично, рождаются коллективные инициативы и новые образовательные программы, продвигающие новое содержание образования.

Таким образом, возвращаясь к началу статьи, к началу нашего размышления, мы еще раз утверждаем, что именно в этой точке перехода образовательной системы в новое качество заложен целый спектр возможных путей ее дальнейшей эволюции. Хотя выбор пути осуществляет сама система, он во многом определяется условиями, в которых находится система. Этими условиями становится окружающая аттрактивная природная среда. Зная это, мы попытались вывести образовательную систему на тот уровень, который будет способствовать развитию экологической нравственности педагога в системе «общество – природа», самосохранению не только региона озера Байкал, но и России, в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дагбаева Н.Ж. Экологическое образование школьников в изменяющихся социоприродных условиях. / Н.Ж. Дагбаева. – Улан-Удэ. – 2007. – 280 с.

2. Тунка: история и современность. Улан-Удэ. - 1998.
3. Экологические проблемы Байкала и Республики Бурятия / под ред. Гулгонова В.Е., Рыбальского Н.Г.

ATTRACTIVE NATURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF MORAL AND ECOLOGICAL VALUES OF THE PEDAGOGUE

© 2012

L.E. Khaludorova, candidate of pedagogical science, assistant professor of the chair of pedagogy and psychology
Republican Institute for personnel management and education, Ulan-Ude (Russia)

Keywords: moral and ecological values of the pedagogue, attractive natural environment, attractive learning environment.

Annotation: This article considers the problem of moral and ecological values of the pedagogue through the use of attractive potential environment.

УДК 37

СОТРУДНИЧЕСТВО КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

© 2012

С.А. Харченко, аспирант, старший преподаватель кафедры педагогики
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, синергетика, самоорганизация, совместная деятельность, культура сотрудничества.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования феномена сотрудничества с учетом его интерпретации представителями разных научных направлений гуманитарного знания, в том числе с позиций синергетики как науки, имеющей междисциплинарный характер.

Современная эпоха общественного развития характеризуется относительно новой ментальной парадигмой, определяющей современное миропонимание, сущность которой составляет глобалистика – взгляд на мир как целостную взаимосвязанную систему (Ю.В. Гладкий, А. Кинг, С.В. Лавров, Н.Н. Моисеев, Р. Хитинг, Б. Шнайдер и др.). Особое место в этой системе принадлежит человеку, реализующему свой личностный потенциал во взаимодействии с природой, обществом, другими людьми [5, с.10].

Категориальный статус понятия «взаимодействие» достаточно высок: взаимодействие является одной из базисных философских онтологических категорий, характеризующих феномен взаимного влияния, связи, развития, воздействия разных субъектов друг на друга. Так, в Философском словаре (1991) указывается, что взаимодействие «определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы... Без способности к взаимодействию материя не могла бы существовать» [17, с. 65].

Данное положение детерминирует фундаментальность категории взаимодействия для социальных наук как «основы динамического преобразования социальных процессов и контактирующих в них индивидов» [16].

С.П. Иванова, осуществляя психологический анализ разных способов взаимодействия людей в современном социокультурном пространстве, выявляет две тенденции, явно прослеживающиеся в них. Первая характеризуется ориентацией на контроль (стремление управлять ситуацией и поведением других, желание доминировать во взаимодействии), основанной на вере в неравенство (в ценностях, правах) людей, а также ощущении собственного превосходства по отношению к другим. Эта тенденция ведет к обесцениванию личности другого человека, формированию отношения к нему как к средству достижения своих целей. Процесс взаимодействия с окружающими в данном случае приобретает субъект-объектный характер.

Вторая тенденция характеризуется ориентацией субъектов на необходимость считаться друг с другом и, следовательно, на ограничение своей свободы и независимости. Процесс взаимодействия, в котором партнеры оказываются способными включаться в разнообразные субъект-субъектные социальные связи, достигают принятия общего проекта взаимной деятельности в результате согласования проектов деятельности друг друга (консенсуса), приобретает полисубъектную выраженность [5, с.29].

Анализируя содержание разных теоретических направ-

лений, исследующих эффективность и особенности межличностного взаимодействия (теории социальной взаимозависимости в группах, теории дискуссионного развития, теории социального научения и т.д.) С.П. Иванова приходит к выводу, что «все они очень последовательно поддерживают идею сотрудничества, кооперации как наиболее продуктивного способа полисубъектного взаимодействия в современном обществе» [Там же, с. 37].

Данные психологического анализа способов взаимодействия людей соотносятся с классификацией типов педагогического взаимодействия, предложенной М.И. Рожковым и Л.В. Байбородовой [14], в основу которой положены три признака: отношения взаимодействующих сторон к интересам друг друга, наличие осознаваемой общей цели совместной деятельности, субъектность позиции по отношению друг к другу во взаимодействии. Различное сочетание данных признаков составляет суть следующих типов взаимодействия: индифферентность, конфронтация, подавление, опека, диалог, сотрудничество. Принципиальная разница в её проявлениях состоит в характере отношений взаимодействующих сторон. В 1-й группе взаимоотношения являются нейтрально-отрицательными, а во 2-й – преимущественно взаимоположительными. Что касается общей цели совместной деятельности, то при индифферентном и конфронтационном взаимодействии она не осознается их участниками. Полное осознание цели совместной деятельности проявляется при «соглашении» и «сотрудничестве». При этом только «сотрудничеству» присущи все лучшие свойства педагогического взаимодействия.

В свою очередь И.А. Зимняя указывает на то, что подавляющее большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса (фронтальная, индивидуальная, соперничество, сотрудничество) свидетельствует о положительном влиянии сотрудничества на деятельность его участников. Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи (Г.А. Костюк, В. Янтос), лучше усваивается новый материал (В.А. Кольцова), повышается уровень коммуникативных умений обучающихся (Х.И. Лийтметс). Доказано, что по сравнению с индивидуальной работой внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10% [4, с. 314].

Таким образом, на основании отдельных подходов, положений, имеющихся в специальной литературе [4, 5, 14,

17], а также согласно предлагаемому нами пониманию, мы приходим к выводу о том, что одним из наиболее продуктивных видов взаимодействия между людьми, адекватных современной социокультурной ситуации, является сотрудничество.

Отметим, что в словаре С.И. Ожегова представлено следующее толкование понятия «сотрудничать» – 1. Работать вместе, принимать участие в общем деле. 2. Быть сотрудником», при этом «сотрудник – тот, кто работает вместе с кем-н., помощник» [10, с. 602].

Следовательно, сотрудничество в самом общем виде представляет собой кооперацию людей, «принимающих участие в общем деле», добивающихся определенного результата в совместной деятельности, значительно превышающего результативность каждого из них в отдельности: «энергия людей при сотрудничестве увеличивается в несколько раз» [12, с. 894]. Такой эффект становится возможным за счет умножения (суммирования) усилий и личностных потенциалов субъектов совместной деятельности, значительно обогащая и одновременно усложняя процесс взаимодействия.

При этом усложнение процесса, на наш взгляд, происходит по той причине, что каждый субъект сотрудничества представляет собой сложнейшую, самоорганизующуюся систему, характеризующуюся собственным, отличным от окружающих мировидением, которой имманентно присуще стремление к свободе, независимости, проявлению индивидуальности и самобытности.

Вместе с тем, презентация и востребованность неповторимого личностного потенциала происходит лишь в процессе сотрудничества с другими. По мнению Е. Рерих, «сотрудничество – есть корона индивидуальности» [12, с. 490].

Значимо то, что человек, вступая в трудовые взаимоотношения, привнося в них свои личностные смыслы, реализуя собственные амбиции, вынужден вместе с тем соотносить их с окружающими, взаимодействующими с ним людьми: «происходит переход от бытия к со-бытию, от существования к становлению, от независимости и обособленности к связности» [7, с. 206]. Осуществляется сложный процесс объединения, приспособления, формирования новых отношений и взаимозависимостей, зачастую характеризующийся неопределенностью и непредсказуемостью. Такова многосложная природа сотрудничества, на наш взгляд, детерминирующая полифоничность разных точек зрения изучающих ее исследователей.

Многомерность понятия «сотрудничество» дает нам основания для исследования данного феномена в контексте междисциплинарности, что представляется в большей степени продуктивным прежде всего с позиций синергетики как науки, имеющей принципиально междисциплинарный характер.

Термин «синергетика» происходит от греческого «synergeia» («сотрудничество», «содействие», «соучастие», «совместная деятельность») и представляет собой учение о взаимодействии элементов внутри сложных систем, в результате которого возникают их новые, эмергентные свойства.

Анализ содержания основных положений синергетической концепции свидетельствует о том, что синергетика представляет собой универсальное, междисциплинарное направление научных исследований, в рамках которого изучаются процессы самоорганизации в открытых системах физической, биологической, социальной и другой природы, в том числе и в сфере образования.

Несмотря на то, что «статус синергетики в системе педагогической науки еще не вполне определен», мы полагаем, что продвижение синергетики в сферу образования вполне оправдано, а в нашем случае, способствует глубокому пониманию и актуализации самоорганизационного потенциала сотрудничества как наиболее продуктивного вида взаимодействия между людьми.

Так, синергетика, исследуя кооперативное поведение субъектов взаимодействия, возникающее в процессе со-

трудничества, объясняет явление самоорганизации, проявляющееся в самосогласованности (когерентности) подсистем взаимодействия. Г. Хакен определяет самоорганизацию как «некоторое специфическое согласование активности отдельных частей системы», в результате которого возникает «новое коллективное состояние, качественно отличающееся от неупорядоченного, или некоррелированного состояния, существовавшего прежде» [18, с. 47]. При этом, по мнению ученого, «новый коллективный уровень становится наблюдаемым для внешнего мира, и при установлении этого контекста наблюдается новый семантический уровень...», а возникшее «кооперативное состояние сопровождается выходом на новую эффективность» [Там же, с. 48].

Таким образом, можно полагать, что приведенное выше свидетельствует об осуществлении сотрудничества в соответствии с законом синергии: в процессе сотрудничества сложная динамическая система взаимодействия стремится максимально использовать возможности кооперирования разных субъектов для достижения эффектов.

На основании изложенного выше мы приходим к выводу о том, что с позиций синергетики сотрудничество представляет собой особый, сложноорганизованный вид взаимодействия между людьми, включенными в совместную деятельность, характеризующийся открытостью, самоорганизацией и нелинейностью. Соответствие сотрудничества названным характеристикам определяет огромный синергетический потенциал данного вида взаимодействия.

С целью осуществления более развернутого междисциплинарного анализа категории «сотрудничество» обратимся к его интерпретации представителями разных научных направлений гуманитарного знания.

В.Е. Кемеров определяет сотрудничество как кооперацию, взаимосвязь людей в процессах их деятельности, в процессе которой происходит сложение или умножение человеческих сил, дающее мощный «добавочный» эффект [6].

В свою очередь Н.И. Шевандрин указывает, что сотрудничество – это один из социально-психологических типов взаимодействия, при котором оба партнера по взаимодействию активно помогают друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности [19].

С.П. Иванова, определяя сотрудничество как наиболее продуктивный способ полисубъектного взаимодействия, выделяет факторы, определяющие его эффективность: позитивная взаимозависимость субъектов взаимодействия (понимание общей цели, наличие общих ресурсов, приложение совместных усилий для решения общих проблем), осознание индивидуальной и групповой ответственности (внутренняя и внешняя мотивация совместной деятельности субъектов); поддерживающее взаимодействие, обеспечивающее благоприятный психологический климат взаимодействия; высокий уровень развития социальных умений и навыков общения; рефлексивный анализ собственного поведения в контексте социального поведения других субъектов и др. [5, с. 37].

По мнению С.П. Ивановой, психологическая стратегия сотрудничества – это прежде всего адаптация к партнеру, сопряженная с равноценными горизонтальными взаимодействиями, в которых на первый план выдвигается гуманистически-ориентированный логический контакт, сообщение индивидов, диалог, ведущий к выявлению релевантных признаков, по которым устанавливается взаимосогласие его участников [Там же, С. 38].

Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. исследуют сотрудничество в контексте обучения, определяя его как совместную, взаимосвязанную деятельность учащегося и учителей, построенную на демократических принципах, ориентированную на достижение осознаваемых личностно-значимых целей как учениками, так и учителями» [8, с. 316].

В свою очередь Е.С. Рапацевич отмечает, что «в настоящее время в отечественной педагогической психологии

чаще используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающим взаимодействие в учебной группе. Сотрудничество учебное как совместная деятельность, как организационная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется: пространственным и временным соприсутствием; единством цели; организацией и управлением деятельностью; разделением функций, действий, операций; наличием межличностных отношений» [11, с. 524].

В дополнение к вышеизложенному необходимо также добавить, что в педагогической науке феномен сотрудничества приобрел особый статус в связи с выделением и утверждением концепции педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Т.И. Гончарова, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов), одного из наиболее распространенных направлений теории и практики повышения эффективности обучения в 80-е годы.

Суть концепции педагогики сотрудничества в педагогическом процессе заключается в том, что обучение рассматривается как совместная, взаимосвязанная деятельность учащихся и педагогов, построенная на демократических принципах и ориентирующая на достижение осознаемых лично значимых целей. Педагогика сотрудничества предполагает «последовательную реализацию принципа гуманной педагогики, в основе которого – обучение во имя развития личности школьника, укрепление гуманных, нравственных отношений; бережное внимание в внутреннем мире ребенка, его интересам, потребностям, обогащение его душевного и духовного потенциала» [1, с. 9].

Как считает Ш.А. Амонашвили, «сотрудничество педагога и учащихся мыслится как объединение их интересов и усилий в решении познавательных задач. Это такая форма общения, при которой школьник чувствует себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельно и свободно действующей личностью» » [Там же, с. 189].

Как показывает теоретический анализ, в последние десятилетия интерес к проблеме сотрудничества значительно возрос: сотрудничество как феномен педагогической науки активно и всесторонне изучается и эксплицируется отечественными исследователями.

Изучению возможностей использования потенциала сотрудничества в образовательном процессе современной школы посвящены исследования Н.Н. Филяровой (2004), М.Ю. Зайцевой (2006), Н.А. Копыловой (2007), С.Л. Бояринцевой (2007), Е.С. Лутошниковой (2007), Д.Б. Азизовой (2008), Ч. Н. Сафиуллиной (2009) и др. Анализ содержания данных исследований позволяет говорить о возможности использования полученных результатов педагогами-практиками в процессе организации процессов обучения и воспитания на разных ступенях школьного образования с целью повышения их эффективности.

Вопросы реализации идей сотрудничества в системе профессионального образования освещены в диссертационных исследованиях Л.В. Грошевой (2000), Т.И. Смаглий (2003), В.В. Широковой (2005), С.В. Нетбайло (2008), Е.А. Макаровой (2011), О.С. Лаврентьевой (2012). Заслуживает внимания работа Н.И. Репиной (2004), посвященная исследованию генезиса идей сотрудничества в истории отечественной педагогики середины XIX – начала XX века. Концептуальный характер данного исследования позволяет экстраполировать его результаты в различные области современного гуманитарного знания.

Анализ разных точек зрения относительно сущности категории сотрудничества позволил сделать вывод о том, что сотрудничество характеризуется исследователями преимущественно в двух контекстах: как форма (вид) взаимодействия, имеющая выраженный субъект-субъектный характер, а также как совместная (учебная, трудовая) деятельность субъектов, направленная на достижение общих целей.

В целом, выполненный теоретический анализ свиде-

тельствует о том, что большинство исследователей описывают сотрудничество в категориях совместной деятельности. В этой связи мы обратились к теоретическому исследованию основных положений концепции совместной деятельности.

В процессе теоретического анализа мы пришли к выводу о том, что ведущие исследователи совместной деятельности (Г.М. Андреева, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, А.С. Чернышев, В.Я. Ляудис, Л.И. Уманский, Н.И. Шевандрин и др.) в качестве одного из важнейших понятий данной концепции выделяют категорию «субъекта совместной деятельности».

Следует отметить, что динамическая концепция совместной деятельности обоснована и наиболее развернуто изложена А. Л. Журавлевым [3]. При этом в качестве основных характеристик субъекта совместной деятельности автор выделяет целенаправленность, мотивированность, уровень целостности (интегрированность), структурированность, согласованность, организованность, результативность (продуктивность), пространственные и временные особенности, условия жизнедеятельности коллективного субъекта.

В своей монографии А. Л. Журавлев дает высокую оценку публикации А.И. Донцова, Е.М. Дубовской и И.М. Улановской [2], посвященной теоретической разработке критериев анализа совместной деятельности.

Мы солидарны с мнением авторов, полагающих, что обязательным критерием совместной деятельности является ее результативность, которая оценивается по конечному продукту. При этом авторы, анализируя разные исследовательские позиции, выделяют количественные характеристики и качественные особенности продукта совместной деятельности, такие как: оригинальность решения, количество предложенных решений, количество задач, решенных в ограниченный интервал времени и т.д.. В качестве других критериев результативности совместной деятельности обозначены развитие группы (формирование отношений взаимной зависимости), а также индивидуальное развитие субъектов деятельности (личный эффект совместной деятельности) [2, с. 68].

Осуществляя дальнейший выбор исследуемых источников с целью завершения анализа сущности феномена сотрудничества, мы исходили из того, что новая постиндустриальная цивилизация заставляет нас мыслить экономическими категориями. По этому поводу В. Кремень [9] говорит следующее: «Сейчас мы находимся в поле доминанты экономического измерения всех аспектов социокультурной жизни... Экономика теперь – судья всех политических и социальных проблем, вставших перед человеком и обществом. Новая эпоха, новый человек, новая мораль, новые ценности новой – экономической – цивилизации нуждаются в новых подходах и осмыслении во всех сферах, в частности в таких важных составляющих общества, как духовность, культура и образование». Именно поэтому мы обратились далее к анализу изучаемого феномена с позиций экономики.

Анализ специальной литературы привел нас к осознанию того, что вопросы организации сотрудничества являются предметом активного обсуждения теоретиков и практиков современной экономической науки, а также специалистов в области управления бизнес-структурами.

Среди них особое значение для нашего исследования имеет точка зрения всемирно известного эксперта по стратегии коммуникаций и взаимодействия Э. Роузена, который определяет сотрудничество как «совместную деятельность субъектов взаимодействия в одном физическом или виртуальном пространстве с целью создания ценности», подчеркивая при этом, что сегодня «сотрудничество все чаще выходит за рамки иерархии уровней управления, уровней образования, сфер деятельности, должностных обязанностей и территориальных границ» [13, с. 25].

Заслуживающей внимания представляется позиция Д. Тапскотта, преподавателя маркетинга и менеджмента, изложенная в книге «Викиномика. Как массовое сотруд-

ничество изменяет все», где автор описывает принципы викиномики – нового направления менеджмента в экономике, именуемого Д. Тапскоттом как «наука о сотрудничестве».

При этом автор, анализируя сущность явлений массового сотрудничества (mass collaboration) и производства на равных (peer production), вводит новое понятие – «экономика сотрудничества», подчеркивая необходимость формирования у современного человека умения «одновременно сотрудничать с огромным количеством людей – невзирая на границы, культуры, принятые правила и корпоративные рамки» [15].

Сегодня, по мнению автора, развивается «новый вид бизнеса, открывающий двери всему миру, сотрудничаящий с каждым, делящийся ресурсами, прежде скрытыми за семью замками, получающий огромную выгоду от массового сотрудничества». Д. Тапскотт считает, что уже в скором будущем новая модель «производства на равных» заменит традиционные корпоративные иерархии и станет новой движущей силой не только в сфере экономики, но и позволит развивать искусство, культуру, науку, образование.

Следует подчеркнуть, что викиномика основана на четырёх мощных новых идеях: открытости, пиринге, доступе и умении делиться, и глобальном характере деятельности, которые, на наш взгляд, могут быть успешно экстраполированы в сферу образования.

Мы полагаем, что результативность сотрудничества значительно повысится в случае, если взаимодействие будет характеризоваться как открытое для внешних идей и человеческих ресурсов, а также предоставляющее доступ к информации в контексте «новой экономики интеллектуальной собственности».

В свою очередь, пиринг, предполагающий организацию взаимодействия по типу участия равноправных партнёров (peer-to-peer), также должен являться одной из основополагающих характеристик сотрудничества, поскольку лишь в этом случае мы будем иметь дело с равнопартнерским субъект-субъектным взаимодействием.

Д. Шуровьски, подчеркивая важность согласования действий субъектов сотрудничества, отмечает, что «проблемы сотрудничества напоминают проблемы координации, поскольку в обоих случаях хорошее решение требует согласованных действий его участников» [20, с. 119].

Таким образом, изучение теории вопроса, основанное на анализе точек зрения представителей разных научных направлений дает основания для утверждения высокого категориального статуса сотрудничества в современном гуманитарном знании, а также позволяет нам определить собственную позицию, согласно которой сотрудничество определяется как совместная деятельность субъектов взаимодействия в одном физическом или виртуальном пространстве, имеющая самоорганизационный характер и выраженную направленность на создание ценности как социально значимого результата.

Более того, мы полагаем, что сегодня необходимо концептуально новое осмысление проблемы сотрудничества в общественном и личном контекстах, поскольку ориентация на принципы сотрудничества становится существенной характеристикой взаимодействия современного человека на разных уровнях взаимоотношений.

В этой связи сотрудничество рассматривается нами как концепт культуры, как культурная ценностная константа, детерминирующая характер поведения человека на разных уровнях взаимоотношений. Согласно предлагаемому нами пониманию, организация эффективного взаимодействия между людьми в современном социокультурном пространстве становится возможной только в том случае, если его участники владеют культурой сотрудничества. На наш взгляд, одной из основных, базисных составляющих культуры современного человека-профессионала должна стать культура сотрудничества.

К изложенному выше необходимо добавить следующее. Культура сотрудничества как важнейшая личност-

ная характеристика универсальна, т.е. должна быть свойственна современному человеку вне зависимости от его национальной или профессиональной принадлежности. Вместе с тем, развитие культуры сотрудничества педагогов представляется нам особенно актуальным, поскольку педагогическое сообщество являет собой своего рода культурогенный ресурс современного социума.

В современной социокультурной ситуации педагогические профессионалы призваны обеспечить новый культурный синтез актуальных ценностных ориентаций общества, решающая роль в котором, на наш взгляд, должна принадлежать культуре сотрудничества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 544 с.
2. Донцов А.И., Дубовская Е.М., Улановская И.М. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 61–71.
3. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
5. Иванова С.П. Учитель XXI век: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: ИГПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
6. Кемеров В.Е. Современный философский словарь. М. – Бишкек-Екатеринбург, 1998. – 497 с.
7. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Синергетическое мировидение. Изд. 3-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 256 с.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н /Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
9. Кремень В.А. Человек и образование в измерениях экономической цивилизации [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.zerkalo-nedeli.com/nn/show/619/54839/> (дата обращения: 14.07.2012).
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; Под ред. Проф. Л.И. Скворцова. – 26-е изд., перераб. и доп. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2008. – 736 с.
11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
12. Рерих Е.И. Сокровенное знание. Теория и практика Агни Йоги / Е.И. Рерих. – М.: Эксмо, 2012. – 912 с.
13. Роузен Э. Культура сотрудничества: Пер. с англ. – М.: ЭКОМ Паблишерз, 2009. – 336 с.
14. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
15. Тапскотт Д. Викиномика. Как массовое сотрудничество изменяет все [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://youcapital.ru/index.php?do=files&op=read&fileid=1512&p=1/> (дата обращения: 12.06.2012).
16. Федотова Е.Л. Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся: опыт эмпирического исследования: Монография. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000. – 122 с.
17. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
18. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам: Пер. с англ. / Предисл. Ю.Л. Климонтовича. Изд. 2-е, доп. М.: КомКнига, 2005. – 248 с.
19. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: учебное пособие / Н.И. Шевандрин - ч.1. Вектор науки ТГУ. 2012. №3(10)

Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин - М.: Владос, 1995. - 543 с.
20. Шуровьски, Джеймс. Мудрость толпы. Почему мы

вместе умнее, чем поодиночке, и как коллективный разум формирует бизнес, экономику, общество и государство: Пер. с англ. - М.: ООО «И.Д. Вильмас», 2007. - 304 с.

COOPERATION AS AN INTERDISCIPLINARY CATEGORY OF THE CONTEMPORARY HUMANITARIAN KNOWLEDGE

© 2012

S.A.Kharchenko, graduate student, senior lecturer of pedagogical department
East Siberian State Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: communication, collaboration, synergy, self-organization, collaborative culture.

Annotation: In the article the results of a study of the phenomenon of cooperation in view of its interpretation by representatives of different scientific fields of human knowledge, including the positions of synergetics as a science, has an interdisciplinary character.

УДК 37(094): 37(091); 37(092)

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

© 2012

М.Ю. Хуриева, старший преподаватель кафедры психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: национальное воспитание, этнопедагогика, народная педагогика, преемственность поколений

Аннотация: В статье определены понятия «национальное воспитание», «народная педагогика», дается анализ научно-педагогических идей и подходов к проблеме национального воспитания классиков отечественной и зарубежной педагогики: Г.Н. Волкова, А.С. Макаренко, Г.В. Палаткиной, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Я.А. Коменского, Г. Песталоцци.

Одной из важных составляющих проблемы воспитания личности является национальное воспитание – объективно-закономерное явление жизни того или иного народа, назначение которого состоит в обеспечении преемственности поколений, осуществляющейся в соответствии с целями народной педагогики. Преемственность реализуется во времени и пространстве. Физическая преемственность обеспечивается природой – наследственностью, геномом, материально-экономическая – наследованием, духовная – воспитанием. Природа, социальные условия, педагогические факторы взаимодействуют друг с другом, препятствуя или содействуя преемственности. Воспитание усиливает преемственность там, где она может существовать и без него. Порою даже стихийный воспитательный процесс, ничем не подкрепляемый и функционирующий лишь в сфере подражания, обеспечивает преемственность.

Человечество не может сделать и шага вперед, не оглядываясь назад и не переоценивая заново все духовные ценности далеких и близких поколений. Путь к пониманию будущего любой науки, в том числе и педагогической, лежит через постижение ее настоящего и прошедшего. Духовные ценности, накопленные в древности, Гегель сравнивал с матерью-землей, от соприкосновения с которой наука, как Антей, обновляет свои силы. Поэтому мы и считаем, что традиционность культуры, в том числе и педагогической, есть важнейший признак высокой культуры народа. Чем больше сохранившись и широко бытующих древних традиций, чем внимательней к ним народ, тем выше его культура. Гегель считал, что «...всякий новый расцвет науки и просвещения возникает путем обращения к древности». Проявление внимания и интереса к древней культуре народа, по словам Энгельса, есть признак его истинной просвещенности. Совершенно в том же духе высказывался и А.С. Пушкин: по его мнению, прошлого нет только у дикарей.

В плане социально-философского освещения национального воспитания можно определить как материальную и духовную ценность ряда поколений людей. Эта ценность выступает в виде конкретной совокупности результатов материальной и духовной деятельности, интересов, отношений данной социально-этнической общности. К числу этнических признаков отчасти относятся и некоторые антропологические категории, характеризующие людей, как в расовом, так и в морфологическом аспекте. Ведь каждый народ исторически имеет свою географическую территорию, которая налагает свой специфический

отпечаток на формирование физиологических признаков целого сообщества людей.

Эта проблема весьма многогранна. В ее решение внесли вклад представители различных наук. Так, многие вопросы теории и практики национального воспитания подрастающего поколения нашли рассмотрение в трудах Я. Гогобашвили, М.Е. Евсеева, Я.А. Коменского [1], А.С. Макаренко [2], К. Насыри, В.А. Сухомлинского [4], К.Д. Ушинского [5] и др. Народная педагогика этими учеными определена в научной литературе как совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми. Этнокультурное воспитание личности является центральной проблемой современного образования. Чем глубже человек знаком со своей родной культурой, тем легче ему будет понять и принять культуру другого народа, а, следовательно, быть терпимее к иным культурным традициям.

Вся самоотверженная деятельность Я.А. Коменского определялась желанием помочь своему народу в его стремлении к светлому будущему. Он всесторонне изучает жизнь народа, пишет его историю, исследует географию, составляет карту Родины, собирает чешские пословицы: «Мудрость предков – зеркало для потомков». Вне поля зрения Коменского не остается ни один аспект национального развития: к своей «Великой дидактике» он идет через «Чешскую дидактику», создает труд «О чешской поэзии», в котором воспевают богатство чешского языка и освещает важные вопросы поэтического творчества. Многие десятилетия он отдавал сбору материалов для основного своего труда «Сокровищница чешского языка». Ему очень дороги народные традиции и обычаи, он печется о том, чтобы народ имел хороших и мудрых правителей, «связанных со своими подданными узами крови». В эпоху формирования наций его внимание привлекают национальные особенности, становление культурной общности, общность исторических судеб людей, живущих на данной национальной территории [1, с. 342].

Великий русский педагог Ушинский перекинул мост от Коменского к новейшим педагогическим исканиям второй половины XIX и начала XX века. Опыт Коменского по просвещению народов Европы он развил и применил в духовном сплочении народов России. Ушинский был вдохновителем педагогов тех народов, которые добивались своей, национальной школы. Это делало великого рус-

ского педагога народным просветителем всероссийского и мирового масштаба. Борясь за русскую национальную систему воспитания, он не провозглашал ее исключительной для России, а предполагал творческую переработку и применение ее к просвещению других народов. Исходя из общей теории Ушинского, все педагоги могли создавать свои национальные – украинскую, чукотскую, грузинскую, татарскую, якутскую, чувашскую и т.п. – системы просвещения. Таким образом, просветители-демократы нерусских народов считали закономерным перенесение положений Ушинского о русской системе воспитания в любую национальную педагогическую систему, т.е. принимали его педагогику как науку, обогащающую истинными первостепенной важности все народы страны. Тем более что и сам Ушинский понимал важность духовного сотрудничества народов в составе единого государства [6, с. 164].

Последовательное проведение принципа народности в системе воспитания А.С. Макаренко исключает какое бы то ни было диктаторство, ибо не может быть тоталитарной педагогика великого народа, народа-героя, народа-творца, таковой не может быть педагогика, выросшая из народной и поставленная на службу народу. Макаренко – чрезвычайно своеобразный писатель и в плане этнопедагогическом. Для него в образах важнее всего – педагогический смысл. Образ им раскрывается через педагогическое действие или педагогическую идею, часто – через то и другое. Его герой воспитывает, его самого воспитывают, ему говорят о воспитании, он и сам говорит о воспитании. Многообразие форм сохранения и передачи педагогической информации – посредством образов, сюжетов, диалогов, монологов, ситуаций и конфликтов, имен и прозвищ, бесконечного количества поэтических миниатюр и остроумных шуток, намеков и упреков, призывов и клятв – в определенной мере заимствовано педагогом-новатором из народной педагогики.

Для Макаренко, как и для Коменского и Ушинского, народ – величайший педагог. «Со всех сторон, от всех событий в стране от всего советского чудесного роста, от каждого живого советского человека – приходили в колонию идеи, требования, нормы и измерители» писал А.С. Макаренко [2, с. 328].

Убежденным приверженцем идей Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского о принципе народности как наиболее полном отражении духовных сокровищ народа, его многовековой культуры, творческих способностей и деятельности является В.А. Сухомлинский, который практически доказал, что осуществление гениальных идей патриархов педагогики становится возможным только в условиях подлинно народной системы образования и воспитания.

В научных трудах В.А. Сухомлинского, во всех его последних статьях красной нитью проходит мысль о необходимости возрождения прогрессивных педагогических традиций народа, о широком внедрении их в семью и школу. Он рассказывает детям сказки, вместе с ними поет народные песни, организует проведение народных праздников. Его ученики сами придумывают сказки, пишут сочинения по пословицам, решают народные задачи-загадки. Элементы народного творчества используются в оформлении школы, классов, кабинетов, зала, рекреаций. Он культивирует трудовые традиции, в целях воспитательно-го воздействия пропагандирует народное искусство и образность, обучает детей народным правилам приличия и хорошего тона. Обстановку, в которой общаются дети вне школы, он максимально приближает к той, в какой играли, трудились и развлекались дети народа [4, с. 306].

К народному педагогическому опыту и народным воззрениям на воспитание все время апеллирует Песталоцци. Отчий дом он называет школой нравов. По его мнению, содержание и методы воспитательной работы школы должны строиться сообразно духовно-педагогическим ценностям семьи, а средства воспитания народная школа должна черпать из самой жизни народа. Как педагог прак-

тик он в своей деятельности не раз создал модели таких школ. При разработке своей теории элементарного образования И.Г. Песталоцци в основном опирался на повседневные правила трудового народа по укреплению здоровья детей: воспитание нравственного поведения, развитие ума и выработка трудовых навыков. В своих произведениях «Как Гертруда учит своих детей», «Книга для матерей», «Лингард и Гертруда» Песталоцци дает педагогические выводы в форме народной педагогики как результат обобщения педагогического опыта необразованной крестьянской семьи; как воплощение своей мечты о такой школе, которая соответствовала бы потребностям народа.

Воспитание, считал Песталоцци, должно носить природосообразный характер, т.е. строиться в соответствии с детской природой. При этом он не идеализировал, как Руссо, детскую природу, а полагал, что природным силам и задаткам ребенка присуще стремление к развитию. «Глаз, – говорил Песталоцци, – хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить и рука – хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить». Задача воспитания заключается в том, чтобы путем правильно составленной системы упражнений содействовать этому развитию. Обеспечить гармоническое развитие ребенка в полном согласии с его природой Песталоцци рассчитывал посредством разработанной им теории элементарного образования, которая включает физическое, трудовое, нравственное, эстетическое и умственное воспитание (приобретение элементарных знаний), причем все эти стороны воспитания Песталоцци считал необходимым осуществлять в тесной связи и взаимодействии.

Влияние народных обычаев на формирование личности прослеживается и в изобретении игрушек. Мастер при работе над игрушкой решал не только художественные, но и педагогические задачи, так как игрушка отражала окружающий мир ребенка: реальный и воображаемый, сказочный. Игрушки, изображавшие животный мир учили ребенка бережному отношению к природе. «Все разнообразие русской фауны, весь былинный мир, все народное остроумие, боль, выдумка, негодование, накопившиеся за тысячелетия истории русского народа, отобразились в игрушках. Воздействие игрушек на ребенка было очень велико, так как детская душа легко и свободно воспринимала через игрушечный мир реальный» [3, с. 182].

Рассматривая общие факторы народного воспитания, Г.Н. Волков выделяет следующие: природа, слово, дело, традиция, быт, искусство, общение, религия, пример, идеал. В русском языке такие выражения, как «природа человека», «природный ум», «природная красота» и др. несут в себе большую смысловую нагрузку и связаны с естественностью народного воспитания. Если рассматривать природу не только в качестве среды обитания, но и как родную страну, то, по мнению исследователей, правомерно говорить об экологии человека, экологии культуры, экологии этнических образований.

Учет особенностей воздействия на молодых людей этнической культуры, которая активизирует духовные силы и способности студентов, воздействуя на их сознание и эмоциональную сферу принципиально важным считает Б.А. Тахохов. По мнению ученого, в качестве основных задач национально-регионального компонента вуза выступают следующие:

- социальная адаптация личности к той социокультурной среде, в которой она должна реализовать свои личностные и профессиональные качества;
- овладение кругом специальных и культурологических знаний, манифестирующих личность как представителя определенного этноса и социокультурного сообщества;
- формирование творческих способностей личности на основе стимулирования познавательного интереса к проблемам региона;
- связь теории научной дисциплины, фундаментальных знаний с их практическим преломлением в условиях конкретного производства [5, с. 21].

Позитивные результаты воспитания детей в народной среде – один из важнейших предметов анализа педагогической науки. Исследование особенностей народного воспитания по достоверно обоснованным практическим результатам может пролить свет на особенности педагогической культуры народа и страны в целом. Народу давно известен обычай судить о человеке по происхождению и воспитанию, по родителям и воспитателям. «Хороший человек – от хороших воспитателей» – для народа это обычная закономерность, хотя допускались и парадоксы: хорошие люди могут получиться при неблагоприятных общественных и семейных условиях. В народе отдавали должное внутренним возможностям личности, ее самостоятельности и личной ответственности за свое поведение. Народной педагогике присуще воспитание делом, в деле, поэтому лучшими воспитателями обычно оказывались люди, наиболее способные к какому-то конкретному виду деятельности: мастера-ремесленники, певцы, сказочники и др.

Особое место в народной педагогике отводится труду, в процессе которого у ребенка развивается не только физическая сила, но и смекалка, творческое мышление, нравственные качества личности. Приобщение к труду происходит постепенно: от подражания взрослым и простого исполнения поручений – к самостоятельному планированию и выполнению. При этом этнотрудовые традиции выступают в качестве средства профессиональной ориентации молодого человека.

Многообразие современной социальной жизни проявляется в признании наличия сходных культурологических и этнических позиций у представителей разных стран и народов. Формируется более новая, более совершенная культура взаимоотношений, позволяющая использовать весь многообразный опыт мирового сообщества. Сегодня все заметнее проявляются в сознании людей элементы гуманных отношений, требующие, чтобы эти отношения носили не только межличностный, но и социальный характер, удовлетворяя интересы наций, народов, государств.

Таким образом, в народной педагогике господствует живой опыт воспитания. Народная педагогика, отражая определенный уровень педагогических знаний, конкретный исторический этап в духовном прогрессе человечества, служит основой, на которой возникла и развивалась

педагогическая наука. Но и в последующем – как возникновение художественной литературы не уничтожило устного творчества, так и педагогическая наука не вытеснила совсем из повседневной жизни народа его педагогические воззрения. Педагогическая наука и народная педагогика вступили в сложные взаимодействия друг с другом и взаимно благоприятствовали развитию друг друга, создавая единое пространство, которое может быть названо педагогической культурой.

Сегодня не вызывает сомнения мысль о том, что определяющим в воспитательной деятельности общеобразовательной школы должен стать принцип диалектического единства общечеловеческого и национального. Культура народа располагает разнообразными формами своего сохранения и выражения, а также признаками национальной принадлежности: язык, история, литература, музыка и т.п. Существует и такой источник сохранения, как фольклор, аккумулирующий вкусы, склонности, интересы народа; его мировоззренческие, нравственно-эстетические, исторические, философские, художественно-эстетические взгляды, которые передают отношение народа к тем или иным явлениям жизни. Произведения устного народного творчества впитали в себя мысли и чувства народа, отразившие его историю, природу, быт, идеалы. С их помощью взрослые приобщали детей к национальной культуре, воспитывали чувство гордости за свой народ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – В 2-х т. М.: Просвещение, 1982.
2. Макаренко А.С. О воспитании. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
3. Палаткина Г.В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: Дис. ... д-ра пед.наук. – М., 2003. – 403с.
4. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. – М.: Педагогика, 1997. – Т. 1. – 465 с.
5. Тахохов Б.А., Магомедов А.А. Воспитательная работа в современном вузе: Монография / Под ред. д.п.н., профессора Цаллаговой З.Б.. – Владикавказ: СОГУ, 2008. – 177 с.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений – М. Пед. об-во России: 1985, т.2.

NATURE AND SCOPE OF NATIONAL EDUCATION: PAST AND PRESENT

© 2012

M.Y. Hurieva, p. lecturer in psychology
North Ossetian State University C.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: national education, pedagogy, folk pedagogy, the succession of generations

Annotation: In this article the concept of “national education”, “folk pedagogy”, an analysis of scientific and pedagogical ideas and approaches to the problem of national education of domestic and foreign classics of pedagogy: G.N. Volkov, A.S. Makarenko, G. Palatkina, V.A. Sukhomlinsky, K.D. Ushinsky, J.A. Comenius, G.Pestalozzi.

УДК 17:37.01. 18.07

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ В НАРВАСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2012

Ф.Н. Цораева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: поликультурность, этнокультурное воспитание, регионализация образования, национально-региональный компонент.

Аннотация: Статья посвящена одной из важных проблем современной системы школьного образования. Она отражает содержание, особенности национального компонента учебно-воспитательной работы в школе. Дана краткая характеристика национально-регионального аспекта в программе «Национально-региональный компонент на уроках и внеклассной работе в школе для детей школьного возраста».

Существенной особенностью современной экономической, социокультурной, управленческой ситуации в России является развитие страны как единого пространства с учетом национально-региональных аспектов и субъектов Российской Федерации. Существующие в настоящее время модели регионализации образования, законодательные

и нормативные акты не позволяют в полной мере целенаправленно реализовать национальную политику в области непрерывного образования, определять пути и средства превращения общего образования в фактор социального прогресса различных сообществ, поэтому проблема регионализации образования еще долгое время будет актуаль-

ной и востребованной. В последние годы каждый регион наделяется правом и обязанностью определять собственную образовательную стратегию и тактику, опираясь на социокультурные условия. Закон Российской Федерации «Об Образовании», региональные документы обеспечили правовую основу становления национально-региональных систем образования.

Основной идеей образования в России является этническая культура народов, ведущая их к общечеловеческим ценностям, к содружеству всех национальностей, проживающих на территории Российской Федерации. Разработки и реализации федеральных программ модернизации развития образования с учетом региональных особенностей невозможны без принятия во внимание исторических, политических, экономических, географических, религиозных факторов, различных сфер сознания, а также природных и климатических условий.

Документы ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы провозглашают и призывают обеспечивать полномочиями и правами все национальные республики, находящиеся на территории РФ, без какой-либо дискриминации, независимо от языка, цвета кожи, религии, этнического происхождения способствовать мировой образовательной практике, защищать и сохранять этнические меньшинства, их языки, культуру, традиции, искусство [3, с. 20-35].

Системы образования, функционирующие на определенной территории, должны быть ориентированы на специфику национально-административных и территориальных образований с учётом общегосударственных, национальных, местных и индивидуальных интересов, а этапы регионального образования, являться фрагментом российской системы учебно-воспитательного процесса, осуществляющего высокие стандартные возможности, формирующие у молодежи гражданскую позицию по отношению к Российскому государству. Через систему образования и воспитания в регионе может реализовываться качественное формирование личности подрастающего поколения, отвечающее требованиям времени. Федеральная и региональная программы развития образования опираются на общеметодологические основания, заключающиеся в сущности учебно-воспитательного процесса, во взаимопроникновении как общечеловеческого, этнического и национального, так и индивидуально-личностного основания, во взаимосвязи процессов гуманизации, демократизации, в преодолении идеологического и политического единообразия. Условием развития регионального образования на сегодняшний день является педагогическая реформа, имеющая отражение в ФГОС второго поколения [2, с. 44].

Самой общей категорией для обозначения моральных, нравственных ценностей является категория добра, которая охватывает всю неопределенно большую совокупность действий, принципов и норм нравственного поведения. Одним из наиболее трудных вопросов этического разума является проблема природы добра, нравственности, духовности. В этой связи дебатировались вопросы о происхождении этического: дано ли оно людям свыше? присуще ли оно человеку естественно, априорно (от рождения)? порождается ли оно социумом или коренится в самой личности? Кроме того, здесь ставится вопрос, существуют ли какие-то общие моральные принципы, которые выходят за индивидуальные, национальные и культурные рамки и присущи, в принципе, всем людям? Можем ли мы считать их статус объективным, т.е. независящим не только от человека, но и от общества и государства в целом. Утвердительно ответить на вопрос о существовании общих моральных принципов склонна этика гуманизма. В основе человечности, нравственности лежат три краеугольных принципа: уважение, доброжелательность и совесть. Венчает все это созвездие добродетелей, освещающая их своим светом, – разум, который делает человечность мудрой и зрелой, зрячей и эффективной.

В Республике Северная Осетия-Алания следует выделить регионализацию возрождения и приобщения молодежи к культурному наследию народа, его истории, традици-

ям, обычаям, включая все компоненты народной культуры: фольклор, музыкальные, литературные, художественные жанры. Именно они раскрывают содержание воспитания и обучения детей, а также основные нравственные правила, идеалы, понимание добра и зла, нормы общения и межнациональные толерантные отношения, отражая мировоззрение человека через мифологию, религию, предания, поверья, историю народа в виде эпоса, летописи, устного творчества.

Ведущим компонентом народной культуры, имеющим большое воспитательное значение, является фольклор – устное народное творчество, существующее в виде сказок, пословиц, поговорок, загадок, народного героического эпоса, песенного искусства. Его особенностью является не только ярко выраженная региональная принадлежность, но и историческая конкретность. Именно по этой причине фольклор сохранил свою воспитательную функцию и в настоящее время может использоваться в учебно-воспитательном процессе школьного и вузовского образования.

Внутрирегиональная интеграция позволяет разработать и реализовать государственную программу преемственности всех ступеней общего и профессионального образования на основе личностной ориентации молодежи. Система образования становится действенным фактором социокультурного и экономического развития республики [1, с. 15-18].

Последние выступления Президента России Д.А. Медведева были посвящены темпам и этапам научно-технического прогресса, инновациям, глобализации, интеграции, развитию нанотехнологий, программам «Одаренные дети», дистанционному образованию в стране, являющимися не до конца исследованными моментами в регионализации образования. Научный поиск теоретических обоснований многогранных проблем образования в последнее время активизировался в результате реализации педагогических статей, монографий, коллективных исследований учёных, педагогов-психологов, посвящённых вопросам регионализации и организации деятельности системы учебно-воспитательного процесса учащейся молодёжи.

Человек, не знающий своих национальных истоков, не пропитанный духом, культурой, традициями, чувствами своего народа, не может жить полноценной жизнью. Идеи возрождения национальной культуры и самосознания народа предполагают массовое к ней приобщение. Народному творчеству в его проявлениях в последнее время уделяется большое внимание: популяризируются народные песни и мотивы на эстраде, костюмы, выставки мастеров декоративно-прикладного творчества. В общеобразовательных школах создаются различные объединения: национальные театры, центры, кружки, вокальные группы и хоры народной песни, ансамбли народных инструментов. Как учащимся, так и педагогам предоставляется участие в создании новых творческих проектов, основной целью которых является приобщение к многообразному миру народных истоков. На основе изучения своей культуры, её глубокого и бережного постижения, молодёжи передаются этико-эстетические ценности философской мудрости народного фольклора, формируется богатый внутренний мир личности.

В связи с этим, нами была разработана программа учебно-воспитательного проекта на основе примерной основной программы образовательного учреждения начальной и основной школы «Будущее Алании» для учащейся молодёжи. Теоретическая часть которой составлена на основе фундаментального ядра содержания общего среднего образования, концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Программа является базовой и определяет содержание учебного курса «Музыка». Пройденный на уроках нравственно-эстетического цикла материал реализуется в практической части программы - внеклассной работе, заключающейся в показе музыкально-театрализованных постановок и композиций. Структура программы состоит из шести блоков

дисциплин.

В первый блок включаются основы русской и осетинской культуры народов, проживающих на территории Российской Федерации. В процессе учебно-воспитательной работы, учащиеся знакомятся со сказаниями, сказками, легендами, преданиями, мифами, музыкой, народным обрядовым календарем. Следующий блок рассматривает инструментальный народный РФ, в частности РСО-Алании. В следующем разделе - «Вокальном фольклоре», педагог ставит своей целью разучивание с детьми песен на родном языке. В четвёртой и пятой частях исследуются и анализируются песни и танцы народов РФ, ставятся спектакли с использованием национальной тематики. Последний блок «Народный театр» является интегрированным.

Все названные блоки формируют всестороннее развитие личности и способствуют возрождению и сохранению лучших традиций культуры нашей страны.

Одним из основных источников содержания образования является социальный опыт, накопленный в обществе в результате познавательной и предметно-творческой деятельности многих поколений. Он включает в себя социальную практику человечества, конкретный национальный опыт людей, компонентами которых выступают научные знания, отношения человека к обществу, к людям, к себе. В этой связи национально-региональный образовательный компонент наполнен знаниями об историческом прошлом и настоящем народов, их культуре, национальных традициях, обычаях, изобразительном и музыкальном искусстве, а также социальными отношениями людей. Речь идёт о прогрессивном национальном опыте, усвоение которого подрастающими поколениями способствует целям их воспитания.

Национальный компонент – это интегрирующее включение в цели, задачи, содержание, структуру деятельности всех субъектов образовательного процесса, различных аспектов регионализации образования, воплощающихся в содержании деятельности органов административного управления: методистов, руководителей образовательных учреждений, педагогов, учащихся, воспитателей, детей, научных работников. Преподаватели должны не только хорошо знать свой регион, его особенности, но и создавать дидактические, воспитательные возможности для реали-

зации государственно важной задачи.

В образовательном процессе региональный компонент выполняет ряд важных функций и обладает дидактическими и воспитательными возможностями, создавая условия для возрождения отечественной народной культуры, искусства, воспитывая в детях патриотизм, формируя региональную общность людей.

Политика в области образования на региональном уровне сегодня заставляет находить качественно новые подходы и продолжает быть национальной. Попытки «уничтожить» национальную идентичность ирреальны и только вызовут обратные реакции: на каждый акт своего «уничтожения» она ответит возрождением.

Введение национально-регионального компонента на уроках нравственно-эстетического цикла в школе, является одним из основных условий сохранения и развития культурно-творческого образования, улучшения взаимоотношений и взаимодействий национальных культур народов РСО-Алании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ваниева С.Г. Нравственно-эстетическое воспитание в процессе учебно-воспитательной деятельности учащихся / Автореф. диссер. док. пед. наук. – М., 2002.
2. К вопросу формирования региональной системы непрерывного образования / Г.М. Борликов // Инновации в российском образовании: Высшее профессиональное образование – М.: МГПУ, 2000 г. – ч. 1 – с. 15-18.
3. Профессиональное развитие будущего учителя в условиях региональной системы непрерывного педагогического образования: Автореферат диссертации доктора пед. наук / В.Г. Подзолков – Тула, 1999 г. – 44 с.
4. Молчанова Г.А. Формирование ценностных ориентаций студентов средствами русской национальной культуры. – Тамбов, 2007.
5. Плакшина Т.И. Формирование духовно-нравственных ценностей отечественной культуры у студентов негуманитарного вуза в процессе изучения русского языка и культуры речи: - Рязань, 2006.
6. Языковые права этнических меньшинств в сфере образования: Сборник материалов // авт., пер. и сост. Г.В. Хруслов – М., 1994 г. – с. 20-35.

THE NATIONAL-REGIONAL ASPECT OF SCHOOLCHILDREN'S UPBRINGING

© 2012

*F.N. Tsoraeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of psychology
North Ossetian State University C.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

Keywords: multicultural, ethnocultural education, regionalization of education, national-regional component.

Annotation: This article is devoted to one of the most important problems of modern today's system of school education. It shows the content of the problem, peculiarities of national component in modern education, particularly, in educational-upbringing work at school. This article gives a brief characteristic of the national-regional aspect in the program «National-regional component on the lessons and out-of-class work (activities) at school» for schoolchildren.

УДК 37

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛОНДОНСКОГО ДИАЛЕКТА

© 2012

Е.А. Чагочкина, студентка

Северо-Казахстанский государственный университет имени М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: английский язык, история языка, среднеанглийский период, диалект, территориальные различия, лондонский диалект.

Аннотация: Роль английского языка возросла в настоящее время, в будущем ему пророчат стать глобальным языком. Перед человеком, владеющим языком, открываются новые возможности. Но чтобы изучить английский в совершенстве необходимо знать его историю, его этапы развития. Не зная истории языка, невозможно узнать историю страны, народа, невозможно понять культуру. Как говорил Вольфганг Гете, «Кто не знает ничего про иностранный язык, тот ничего не знает о своем родном».

*“A language is a dialect that has an army and a navy”
Max Weinreich*

The English language, as it is known, has developed as a result of integration of tribal dialects of Angles, Saxons and Jutes which moved to British Isles in V-VI centuries. The first written records are dated to VIII century. English language

has passed a difficult way, being mixed with other languages (Scandinavian, Romance) during its development, enriching the vocabulary by means of borrowing from these languages [1].

English dialects' studying represents huge importance in learning the English language. Without knowing features of

English dialects, a person will receive rather skimpy representation about a system of the modern language, its colloquial variations and peculiarity of the English language. Somebody who is not familiar with vocabulary, phonetic and grammatical features of the English dialects has no possibility to read in the original the English literature, both classical, and modern [2, p.4].

According to Arakin Vladimir Dmitrjevich in order to

tell de Kentish men’);

c) *V* was sometimes converted into *w* (*wery* for *very*); Southern dialect was spoken in the area west of Sussex and south and southwest of the Thames;

East Midland is

a) one branch that developed from the OE Mercian dialect;

b) located south of the Humber and north of the Thames;

Table 1 – Middle English pronouns of the dialects

Characteristics	Northern	Midlands	Southern
Plural pronouns	they, their, them	they, hir, hem	hi, hir, hem
Verb 3 pers. sing.	-s (e.g. hits)	-th (i.e. hitteth)	-th (i.e. hitteth)
Verb pl.	-s (i.e. hits)	-en (i.e., hitten)	-eth (i.e., hitteth)
Old English long /o:/	a (e.g., stan)	o (stone)	o (stone)
Old English /f/	f (fox)	f (fox)	v (vox)

understand a language in its current state, it is necessary to consider each phenomenon of the modern language as a result of long historical development and changes occurring during long time intervals [3, p. 5].

The aim of the article is to study features of the English language dialects during the Middle English period, to point out peculiarities and a considerable role of the London dialect.

Dialect is a regional or social variety of a language, identified by a particular set of words and grammatical structures. Spoken dialects are usually associated with a distinctive pronunciation or an accent. Any language with a reasonably large number of speakers will develop dialects, especially if there are geographical barriers separating groups of people from each other or if there is a social class division of social class. One dialect may predominate as an official or standard form of a language, and this is the variety which may come to be written down. [4, p. 136-137]

The history of the English language begins with the invasion of the British Isles by Germanic tribes in the 5th century, which spoke closely related tribal dialects belonging to the West Germanic subgroup. The following four main Old English dialects are commonly distinguished:

The most important event in the changing linguistic situation was the rise of the London dialect as the prevalent written form of language.

The Early ME written record made in London was the PROCLAMATION of 1258.

So, by the 16th century the special position of the London dialect as bases of developing national language was clearly designated [15].

The literary text preserved in numerous manuscripts, belong to a variety of genres. This period is known as the “age of Chaucer”, the greatest name in English literature before Shakespeare.

Geoffrey Chaucer was born in 1340 in London. He was called “the founder of the English literary language.”

The culmination of Chaucer’s work as a poet is his unfinished collection of stories “The Canterbury Tales”.

The main difference between Chaucer’s language and modern one is in the pronunciation of the “long vowels”. The consonants remain generally the same, though there are some differences (such as “*kn-*” in *knight* or “*wr-*” in *write*). The Middle English “long vowels” are regularly and strikingly different from the modern forms.

Table 2 - Pronunciation of Chaucer’s «long vowels»

Middle English	Sounds like Modern
y, i «myne, sight»	«meet» /i/
e, ee «me, meet, mete» (close e)	«mate» /ei/
e «begge, rede» (open e)	«bag» /æ/
a, aa «mate, maat»	«father» /ɑ/
u, ou «hus, hous»	«boot» /u/
o, oo «bote, boot» (close o)	«oak» /əu/
o «lof, ok» (open o)	«bought» /ɔ:/

- a) *Kentish*
- b) *West Saxon*
- c) *Mercian*
- d) *Northumbrian*

One of the most striking features of the Middle English period is the lack of language uniformity and a plenty of dialects. All the varieties have been classified into five large groups of dialects [5, p. 189].:

- a) *Kentish*,
- b) *South-Western*,
- c) *East-Midland*,
- d) *West-Midland*,
- e) *Northern*.

Northern dialect is the continuation of the Northumbrian variant of Old English.

Kentish dialect is the most direct continuation of an Old English dialect and has more or less the same geographical distribution.

Characteristics:

- a) *Shall, should* appeared without an *h*, *h* silent in many words;
- b) “*D*” was used for “*th*” (e.g. ‘*By dis, dat, den, yew can*

For Chaucer’s poetry, the most important difference between Chaucer’s language and modern language is loss the «final e». In Chaucer’s language, the inflectional endings (-e, -ed, -en, -es) were pronounced almost in all cases. In Modern English the final -e has become the “silent e” (so Modern English “tale” has one syllable, whereas in Chaucer’s English *tale* usually had two syllables). And the inflectional endings remain only in a few specific environments (-ed remains after *t* or *d* -- wanted, -es remains after *s*, *sh*, *z* - glassés, dishés, etc.).

The rhythm of Chaucer’s verse is dependent on this final -e.

The dróghte of Márch hath pérceð tó the róte.

/ðə `drogt əf mɑrtʃ hɑf pæsəd tə ðə rəute/.

The great majority of the words Chaucer used are the same in meaning and functions as their Modern English counterparts. They usually differ greatly in spelling.

Conjunctions also sometimes had different meanings. For example, “*for, for that*” means “because”, “*but, but if*” means “if”, “*sin*” means “since” and so on.

Kan, koude [u] Most often means “can, know how to” but it can also be a transitive verb meaning “know” *She koude* /u/ *muchel* /mukel/ *of wandryng* /wandring/ (She knew much of wandering).”

Wol /əʊ/, *will*, *wolde* /u/ usually mean “will” or “would” but they may also carry the meaning “desire, want to”: *He wolde /u/ the see /ei/ were /ei/ kept /ei/* (He wanted the sea to be guarded).

Middle English nouns have the same inflections as modern English- Nominative: *freend* /ei/ (“friend”), Possessive: *freendes* (“friend’s”), Plural: *freendes* (“friends”).

The pronouns are about the same in Modern English as in Middle English. The only exception is the third person plural (*hir* = “their,” *hem* = “them”).

Two sets of shortened forms are common in Chaucer but completely lacking in Modern English. The first combines the negative *ne* with a verb:

nam = *ne* + *am* (“am not”)

nis = *ne* + *is* (“is not”)

nas = *ne* + *was* (“was not”)

nere = *ne* + *were* (“were not”)

A language is changing every day, it is not invariable and constant, even modern London dialect has its own variants such as Cockney and Estuary English.

The term Cockney has both geographical and linguistic associations. Geographically and culturally, it often refers to working-class Londoners, particularly those in the East End [7].

“Cockney” literally means cock’s egg, a misshapen egg such as sometimes laid by young hens.

This accent has some distinguished features in phonetic and grammar. Some of the more characteristic features of the Cockney accent include the following:

In phonetics:

a) initial /h/ is dropped, so “house” becomes /aus/ (or even /a:s/);

b) /ð/ and /θ/ become /f/, /v/ or /d/: thin - /fin/, father - /fa:ve/, this - /dis/;

c) /ʌ/ is realized as /æ/: blood /blad/ - /blæid/, puff /pʌf/ - /pæif/, duck /dʌk/ - /dæik/;

d) RP /aʊ/ may be /æ/: now [naʊ] - /næ/;

e) /p,t,k/ between vowels become a glottal stop: water > /woʔi/, I hope so - /ai æʊ ʔ s æʊ/;

f) [t] is affricate, [s] is heard before the vowel: top /tsɒp/, table /ˈtseibl/;

g) diphthongs change, sometimes dramatically: time > /toim/, brave > /braiv/;

In grammar:

a) Use of *me* instead of *my*, for example, “It’s me book you got ‘ere”;

b) Use of *ain’t* instead of *am not*, *is not*;

Estuary [ˈestjʊəri] English is a dialect of English widely spoken in South East England, especially along the River Thames and its estuary.

This accent is characterized by the following features:

In phonetics:

a) A broad /ɑ:/ in words such as *bath*, *grass*, *laugh*, etc.;

b) /t/ as a glottal stop, e.g. *can’t* (pronounced /kanʔ/);

c) *L-vocalization*, it means the use of [ʊ] where RP uses [ɪ] in the final positions or in a final consonant, for example *whole* (pronounced /hoʊ/).

In grammar:

a) Use of confrontational [kənfrʌnˈteɪf(ə)n(ə)l] question tags. For example, “It is absurd [əbˈsɜ:d]. Isn’t it?” “I said that, didn’t I?” [8].

In vocabulary:

“*Cheers*” is often used in place of “*thank you*”, but it’s also possible for it to mean “*good-bye*”. There are a lot of Americanisms in Estuary English: “*There you go*” being used in place of the more standard “*Here you are*”. “*Sorry*” is often replaced with “*excuse me*” and “*engaged*” in the context of the telephone, has been replaced by the word “*busy*”.

So, languages and dialects live and develop in continuous and close interaction which influences all parts and levels of interacting languages.

The English language passed through the difficult way to reach its present state.

Without learning the language history people can not understand the history of the whole nation and country.

The London dialect played a great role in the English language development and influenced on its standards and modern state. It marked the beginning of nation language. This dialect absorbed features of other dialect, because the London population was heterogeneous.

The London dialect as a dialect of the largest economic and a political administrative center of England had a large influence on the language of other parts of the country.

REFERENCES

1. Электронный источник. Особенности диалектов юго-запада Англии. // http://yaneuch.ru/cat_03/osobennosti-dialektov-jugosapada-anglii/
2. Маковский М. М. Английские социальные диалекты. - Москва, 1982, 136с.
3. В.Д. Аракин. История английского языка. - Москва, 1985, 256 с.
4. Crystal D.A. Dictionary of Linguistics and Phonetics. - Oxford, 2004, 508 p.
5. Baugh Albert C. Thomas Cable. A history of the English language. - New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc. Benson, Larry D., 1978, 189с.
6. Электронный источник. Территориальные диалекты Британии. // <http://turboreferat.ru/foreign-language/territorialnye-dialekty-velikobritanii/17118-90770-page2.html>
7. Электронный источник. Cockney. // <http://en.wikipedia.org/wiki/Cockney>
8. Электронный источник. Dr. C. George Boeree Dialects of English. <http://webpace.ship.edu/cgboer/dialect-softenglish.html>
9. Чагочкина Е.А., Бытко О.О. Предтекстовые упражнения в процессе обучения чтению // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2(9). С. 314-316.

CHARACTERISTIC FEATURES OF LONDON DIALECT

© 2012

E.A. Chagochkina, student

Northern Kazakhstan State University named after M. Kozybaev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: English language, history of language, Middle English period, dialect, territory distinguishes, London dialect.

Annotation: The role of English increased nowadays; scientists suppose it will become global language in the future. The one who has mastered this language, has new possibilities, before him new doors open. To study English in perfection it is necessary to know its history, its stages of development. Without knowing language history, it is impossible to learn history of the country, the people, it is impossible to understand their culture. According to Johann Wolfgang von Goethe, “those who know nothing of foreign languages know nothing of their own.” So, without studying the language history it is impossible to understand the language and its distinguished features.

УДК 37(094); 37(091); 37(092)

АЛЕКСАНДР ТИБИЛОВ – УЧЕНЫЙ, ПРОСВЕТИТЕЛЬ И ОБЩЕСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ

© 2012

К.А. Чельдиева, аспирант кафедры педагогики и психологии

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: просветитель, Литературное сообщество, литературный критик, лингвист, родной язык, просвещение

Аннотация: В статье отражены жизнь и научно-просветительская деятельность малоизвестного в современных кругах осетинской интеллигенции ученого, общественного деятеля и литературного критика Александра Тибилова, внесшего значительный вклад в развитие осетинской письменности и литературного творчества.

Александр Тиболов родился в 1887 году в старейшем горном селе Залда Южной Осетии. Он был одним из самых образованных людей своего времени. При этом следует отметить, что образование он получил до Октябрьской революции. В 1910 году будущий критик с отличием окончил классическую гимназию №5 в городе Тифлисе. И в том же году становится студентом историко-филологического факультета Новороссийского (тогда Одесского) университета. Окончив полный курс учебы, он в течение трех лет работает в той гимназии, где он когда-то учился. Уже тогда Александр начинает всерьез заниматься литературным процессом. Но, все время он тянулся на родину, и в 1919 году вернулся в Цхинвал и начал работать во вновь открытой гимназии. Здесь он подружился с революционерами, и вскоре стал одним из активных деятелей революционного движения в Осетии. Был тесно связан с местной партийной организацией. Об этом известный революционер Мате Санакоев в своих воспоминаниях писал: «Из представителей интеллигенции с нами согласились сотрудничать лишь Александр Тиболов и Рутен Гаглюев».

В 20-е годы после утверждения Советской власти в Южной Осетии стал формироваться первый научный центр, основу которого заложило так называемое «Литературное общество». Именно тогда большевистское руководство поставило науку на государственную основу. Формирование научного центра, по сути, шло на пустом месте – Южная Осетия была сожжена дотла, а осетины через горные хребты Кавказа, спасаясь от истребления, шли в Северную Осетию.

«Литературное общество» стало собирать кадры, которые могли бы вести исследовательскую работу. Среди сподвижников, приступивших к созданию «Общества», был и один из его организаторов – Александр Тиболов. В то тяжелое время, в условиях отсутствия материальной и интеллектуальной базы, финансовых средств, А. Тиболов и вошедшие в «Литературное сообщество» научные сотрудники приступили к экономическому и духовному возрождению разрушенного края [2, с. 76].

В годы деятельности научного центра А. Тиболов стал известен как осетинский просветитель, как ученый, подвижник осетинского языка, его лингвистики, орфографии, как один из организаторов осетинской научной и педагогической мысли. В центре внимания молодого исследователя были проблемы родного языка. С самого основания научного центра он возглавил специальную терминологическую комиссию.

На первом же заседании был поставлен вопрос о едином осетинском литературном языке. «Литературное общество» (позже – Институт краеведения) проводило огромную работу по этой проблеме. И в 1925 году молодой исследователь представил свою первую научную работу – «Единый литературный язык для всех ветвей осетинского языка». В научном центре Александр Тиболов возглавил историко-культурный отдел. И когда в условиях начавшейся в то время так называемой культурной революции по всей стране началась латинизация письменности, А. Тиболов принимал активное участие в различных краевых и межобластных конференциях, совещаниях, выступал с докладами по осетинской терминологии, орфографии, коренизации осетинского языка в образовательных системах, созданию терминологических словарей и

по другим языковым проблемам.

Перевод же письменности на латинскую графику на долгие годы задержал культурное развитие осетинского народа. Поддавшись общему подходу к проблеме, А. Тиболов, принимавший участие на многих тюркологических съездах, тоже считал, что осетинский народ шёл правильным путем, переходя на латиницу. А для осетин реформа алфавита, скорее, была ошибочной – латинизация стала выгодной для народов, имеющих арабскую графику [3, с. 28].

Александр Тиболов выполнял различные поручения Совета института по составлению словарей, проектов, разработке норм орфографии, терминов и т. д. Систематически эти вопросы обсуждались с Северо-Осетинским институтом краеведения. Ученый же принимал активное участие и в составлении рабочих планов института, планировании научно-исследовательской работы.

В первый сборник научных работ Института была включена статья А. Тиболова, посвящённая 10-летию установления советской власти и 10-летию научной деятельности института, в которой подводились итоги научных поисков сотрудников Института.

В 1931 году терминологическая комиссия Института под руководством Александра Тиболова подготовила второй том словаря «В помощь коренизации советского аппарата и школ». В 30-е годы среди исследовательских работ сотрудников Института и его статья «Литература и лингвистика» [1, с. 112].

После окончания гражданской войны Александр Тиболов стал одним из основателей журналов «Фидиуаг» и «Æххуыс ахуыргæнæгæн», газеты «Хурзæрин». На страницах газеты появлялись статьи и корреспонденции и других осетинских учителей. В них заострялось внимание на трудностях, с которыми сталкиваются в своей работе народные учителя, высказывались суждения о школьных программах, о недостаточном внимании к проблемам образования со стороны властей. Поднимаемые в прессе вопросы о распространении грамотности среди населения находили горячий отклик в читательской среде. В редакцию газеты приходило немало людей, осознавших необходимость образования, просивших содействия в открытии школ по месту их жительства или работы, где бы они учили осетинский язык.

Газета «Закавказье» писала, что «за последнее время среди осетин разрастается потребность в образовании. Все поняли, что в настоящее время трудно живется необразованному человеку, а поэтому на образование часто тратят последние гроши» [5, с. 47].

Претворение в жизнь задуманных целей началось с создания в 1907г. в Тифлисе Юго-Осетинского издательского общества. Программные цели общества были шире его названия. Помимо вопросов, связанных с издательской деятельностью (печатание газет, оригинальной и переводной литературы на родном языке), программа Общества предусматривала открытие школ, чтение лекций, создание любительского драматического кружка и т.д.

Первым и, как показало время, самым значительным достижением Юго-Осетинского издательского общества стало издание газеты «Ног цард» («Новая жизнь»). Общественность Южной Осетии с воодушевлением восприняла известие о выходе газеты, с надеждой, что «Ног

цард» сможет «объединить всех осетин и задать тон в решении тех или иных вопросов общественной жизни».

Известие о выходе нового печатного органа сообщила грузинская газета «Исари», опубликовав в номере от 1 марта 1907 года следующее объявление: «В городе Тифлисе открыта подписка на осетинскую газету «Ног цард» («Новая жизнь»), которая будет выходить два раза в неделю». Спустя несколько дней, 8 марта 1907 года, вышел в свет первый номер газеты. Примечательно, что ни один орган периодической печати Кавказа не обошел это событие стороной⁴. На следующий день «Исари» в колонке новостей сообщала о выходе первого номера газеты «Ног цард», с содержанием которого редакция обещала познакомить читателей в последующих номерах. Новый печатный орган должен был стать своеобразным центром, объединяющим молодую осетинскую интеллигенцию⁵. Тем более, что в редколлегиях газеты вошли почти все известные представители юго-осетинской интеллигенции, в том числе Б. Кочиев, А. Тибилов, П. Джигоев.

Редактором газеты «Ног цард» стал Перт Гулич Тедеев. Хочется хотя бы коротко представить его читателям. Достоин внимания тот факт, что П.Г. Тедеев был учеником известного просветителя и педагога Г. Чочиева, под влиянием которого и формировались его взгляды. Получив прекрасное филологическое образование в Александровском институте (г. Тифлис), П.Г. Тедеев начал свою трудовую деятельность преподавателем русского языка и литературы в тифлисском ремесленном училище. Одновременно с преподавательской работой Петр Гулич вел активную общественную деятельность. В частности, по его инициативе был создан осетинский драматический кружок, которому он отдавал много сил и энергии. По воспоминаниям С.М. Абаева, П.Г. Тедеев не только умело руководил коллективом кружка, но и выполнял ежедневную «черную», «трудоемкую» работу по кружку, «часто переписывал роли малограмотным любителям сцены, постоянно выполнял обязанности суфлера, переводил пьесы с грузинского и русского языков, т.е. был одновременно и руководителем, и разнорабочим» [6, с. 84].

По инициативе ученого и его соратников Б. Кочиева, Ш. Ванеева и других в Южной Осетии в 1918 году была открыта первая гимназия, а позднее педагогический техникум. Мечта А. Тибилова об открытии педагогического института осуществилась 1 января 1932 года. Открытие первого юго-осетинского вуза оказало большое влияние на культурную жизнь Южной Осетии. Именно здесь ковались первые кадры для многих отраслей народного хозяйства.

Большой вклад внес А. Тибилов и в создание научно-исследовательского института. Через все его публикации, касающиеся образовательного процесса, проходит мысль о необходимости обучения и преподавания на родном языке – во избежание той ситуации, когда между народом и «народным» образованием ляжет огромная культурная пропасть.

Яркую, насыщенную жизнь талантливого ученого и крупного общественного деятеля внезапно оборвали трагические процессы приснопамятного 1937 года. Вместе с Александром были арестованы Ш. Ванеев, С. Кулаев, Р. Гаглоев и многие другие носители интеллектуального потенциала Южной Осетии. В тот период было арестовано более 400 человек, а в Северной Осетии около 14 тысяч. Развитию национальной науки и культуры Осетии был нанесен колоссальный урон.

Имя Александра Тибилова, несмотря на то, что он был литературным критиком, можно ставить в один ряд с самыми известными прозаиками и поэтами Осетии. По влиянию его произведений на ход литературного процесса, по высокому уровню его критических статей, по силе их воздействия на произведения самых крупных писателей того времени. И, наконец, по тому вкладу, которое принадлежит ему в создании основ высокопрофессиональной

литературной критики в Осетии, основополагающие научные выводы которой ценны и актуальны до сих пор. При этом диапазон его научно-исследовательской и литературно-критической деятельности был поразительно широк: сотни статей, очерков рецензии, литературных обзоров.

По мнению некоторых современных филологов (Б. Медоева, Г. Плиев, И. Тибилова и др.), А. Тибилов для осетинской литературы был такой же величиной, каким был Белинский для золотого века русской литературы. «Жизнь человеку Богом дана лишь раз, и он должен прожить ее так, чтобы последующие поколения помнили о его заслугах. Таким ярким примером подражания для всего осетинского народа был и остается Александр Тибилов» – писал о нем Г. Плиев [4, с. 227].

В свое время Александр Тибилов в статье «Литературный сборник на осетинском языке «Малусæг» отмечал: «Трудно, разумеется, предугадать, во что бы вылился талант умершего поэта, но те песни его, которые появились в нашем сборнике, носят на себе печать истинного дарования». Продолжая эту мысль, нельзя не выразить сожаления о том, что по бедности своей поэт не получил достойного его способностей образования, которое бы одновременно соответствовало и его природным наклонностям.

«Нет такой сферы в жизни, где бы этот выдающийся ученый и патриот Осетии не оставил свой след. Александр Тибилов был всесторонне одаренной личностью, в совершенстве знал осетинский язык и литературу, был публицистом, переводчиком, интернационалистом, активным общественным деятелем – отметила И. Тибилова в своем выступлении на юбилейном вечере, посвященном 125-летию выдающегося ученого, основателя Юго-Осетинского государственного университета Александра Тибилова [5, с.2].

В качестве основного объекта своих исследований Тибилов, в основном, избрал литературу своих современников первой трети двадцатого века. В ней он искал и находил зачатки будущего литературного развития.

Подход критика к родной литературе отчетливо просматривается и ярко выражается в присущих ему принципах литературно-критического анализа. Эти методы критик развивал и совершенствовал на протяжении всей своей творческой деятельности. Критические статьи и публикации на страницах газеты не носили ярко выраженного политического характера, а злободневные вопросы и идеи преподносились не через газетно-публицистические жанры, а завуалированно, в литературных жанрах.

Труды Тибилова были изданы дважды, однако его литературно-критическое наследие еще далеко не изучено, оно ждет глубокого осмысления. Такой вопрос особенно актуально стоит в этом году, в год его 125 летия. Опираясь на мировоззренческие установки классика осетинской литературно-художественной критики, современным исследователям намного легче и объективнее будет оценивать положение дел в современной литературе, будет легче разобраться в их непростых процессах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаев С.М. Тедеев П. – просветитель и педагог // Грузинский вестник. 1967, №5. С.13.
2. Айларова С.А. Общественная мысль народов Северного Кавказа в XIX веке: культурно-исторические проблемы модернизации. – Владикавказ. 2003. – С.31.
3. Кочиева Е.М. Свет далекой звезды. Альманах «Осетия XX век», Владикавказ, 1996. – стр. 162.
4. Очерки истории Юго-Осетии. Том I. Цхинвали, 1969. – 442 с.
5. Республиканская общественно-политическая газета «Южная Осетия». 10.06.2012. – С. 2.
6. Цховребов З.П. Из истории развития общественно-политической и философской мысли осетинского народа в конце XIX – начале XX века. 1973. С.200.

K.A. Cheldieva, postgraduate department of pedagogy and psychology
North Ossetian State University K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: educator, literary community, literary critic, linguist, native language, education

Annotation: This paper describes the life and scientific and educational activities in the little-known modern Ossetian intelligentsia circles scientist, public figure and a literary critic Alexander Tibilova who has made a significant contribution to the development of Ossetian literature and creative writing.

УДК 371.487

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ЭКСКУРСИИ В ПРИРОДУ

© 2012

Г.И. Чемоданова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)
Г.Ю. Федякина, учитель начальных классов
Буденовская средняя школа, Северо-Казахстанская область (Казахстан)

Ключевые слова: экологическая культура, младший школьник, подходы, формирование экологической культуры.

Аннотация: рассмотрена сущность понятия экологическая культура применительно к младшему школьному возрасту. Представлен денотатный граф к понятию «экологическая культура».

В связи с ухудшением экологической ситуации в стране, стремлением взрослых и детей извлечь сиюминутную выгоду из природы, незнанием и несоблюдением норм поведения в природе, крайней заниженностью нравственных ценностей и многим другим следует актуализировать поиск и разработку психолого-педагогических оснований феномена «экологическая культура и её воспитание у современных школьников».

Разрешение экологического кризиса лежит не только в области хозяйственно-экономической деятельности людей, но и в сфере нравственного совершенствования человека, его культуры взаимоотношений с природой и другими людьми. Между экологией и культурой существует неразрывная связь: качество взаимодействия человека с окружающей его средой всегда отражает тот уровень культуры, носителем которого он является. Воспитание у молодого поколения экологической культуры поможет восстановить утраченное равновесие и гармонию в отношениях «человек – природа».

Культура это та область человеческого бытия, где следует искать ответы на экологические проблемы, поскольку в её основании лежат смысло-жизненные ценности или, как чаще говорят, общечеловеческие ценности. Поэтому культуроведческий подход к экологической проблематике представляется вполне корректным и оправданным.

Тот или иной уровень экологической культуры является результатом воспитания, главной функцией которого является подготовка подрастающего поколения к жизни в этом мире, а для этого оно должно его знать, овладеть системой нравственных норм по отношению к нему, в том числе и к природе. Без изменений в культуре природопользования нельзя рассчитывать на позитивные изменения в экологии, именно культура способна привести в соответствие деятельность человека с биосферными и социальными законами жизни.

Исследование педагогической феноменологии экологической культуры детей младшего школьного возраста потребовало определиться в ключевых понятиях. Так, исходным пониманием в педагогических исследованиях экологии служит представление о ней не столько как об области биологического и природоохранного знания, сколько как о синтезе знаний (естественных, технических, гуманитарных) и опыта взаимодействия человека с окружающей его средой - природной и социальной.

Экологическая культура оперирует качественно новыми понятиями «ценности - отношение – поведение», тогда как экологическое образование определяется такими понятиями, как «сознание - мышление - знание – деятельность» Так, Б.Т.Лихачёв рассматривает экологическую культуру личности в качестве системообразующего фак-

тора, способствующего формированию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности [1].

Экологическая культура - новообразование личности, часть её общей культуры. Следовательно, показатели её сформированности необходимо исследовать на уровне качественных изменений в структуре личности и на уровне её проявлений во взаимодействии с окружающим миром. Для характеристики качественных изменений личности используем такие категории, как «потребности», «мотивы», «привычки», «способности» и др. На уровне взаимодействия личности учащегося с окружающей его средой задействованы такие понятия, как «отношение», «поведение», «деятельность» и др.

Изучение экологической культуры во многом определяется тем содержанием, которое вкладывает в себя это понятие.

В статье «Формирование экологической культуры» С.В.Лескова говорит о том, что истоки экологической культуры берут свое начало в многовековом опыте народа - в традициях бережного отношения к природе, природным богатствам родной земли. В глубокой древности наши предки хорошо знали природу, взаимосвязи живых организмов с окружающей средой. Человек всецело зависит от природных ресурсов, погодных условий, от стихий. Наши предки поклонялись духам природы и вместе с тем ощущали себя ее частью, осознавали свою неразрывную связь с ней. Еще не зная грамоты и не имея письменности, люди могли читать книгу природы и передавать накопленные знания детям[2].

С.Н.Глазачев рассматривает экологическую культуру с позиции культурологии. Под экологической культурой он понимает такое осознанное отношение к природе у человека, которое обеспечивает сохранение, обогащение окружающей среды и создает благоприятные условия для жизни и совершенствования человека; это мера и способ реализации и развития сущностных сил человека, экологического сознания и мышления в процессе духовного и материального освоения природы и поддержание ее целостности.

Педагогами экологическая культура рассматривается как культура единения человека с природой, гармоничного слияния социальных нужд и потребностей людей с нормальным существованием и развитием среды. Например, Л.П.Симонова характеризует человека, овладевшего такого рода культурой, как личность, подчиняющую все силы своей деятельности требованиям рационального природопользования, заботящегося об улучшении окружающей среды, не допускающего ее разрушения и загрязнения. Поэтому ему необходимо овладеть научными знаниями, усвоить моральные ценностные ориентации по отноше-

нию к природе, а также выработать практические умения и навыки по сохранению благоприятных условий окружающей среды [3].

В. Стаценко и Г. Петрова развитие экологической культуры личности рассматривают с учетом особенностей младшего школьного возраста. По их мнению, младший школьный возраст – самый ценный этап, т.к. в этот возрастной период происходит качественный скачок, в значительной степени опережающий процесс развития экологической культуры личности, в дальнейшем выражающейся в формировании у ребенка осознанного отношения к окружающему миру. Он начинает выделять себя из окружающей среды, преодолевать в своем мироощущении расстояние от «я – природа» до «я и природа» [4].

У ребенка в этом возрасте развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему, происходит накопление личностью опыта по взаимодействию с окружающим миром, что приводит к формированию прочной наглядно-образной картины мира, определяющей процесс развития экологической культуры личности в дальнейшем.

Развитие экологической культуры школьников происходит в процессе воспитания. И.В. Цветкова выделяет три уровня развития экологической культуры [5].

Первый уровень включает в себя любование природой, умение посредством слова выражать свое отношение к наиболее ярким и необычным явлениям природы (цветущий сад, краски осеннего неба, закат солнца и т.д.).

Н.Ф. Виноградовой, Г.Н. Аквилевой, З.А. Клепининой и др. [6], отмечается, что в этом процессе огромную роль играет не только беседа педагога по ходу любования природой на экскурсии, но и произведение устного народного творчества, литературы, музыки, живописи, других видов искусства. Ближе и дороже становится ребятам родная природа, если прямо в лесу провести праздник, соревнование. Произведения искусства нельзя рассматривать только как иллюстрационный материал к картинам и «настрой» природы. Они в какой-то мере действительно служат иллюстрацией, но в основном призваны формировать экологическую культуру ребенка, которая включает в себя гуманное отношение к природе, и чувство ответственности за ее судьбу как наивысшую человеческую ценность.

Второй уровень предполагает наблюдение, переживание и осмысление увиденного и услышанного в природе. Любовь к природе должна формироваться как чувство деятельное. Загородные прогулки, экскурсии, турпоходы должны стать для учащихся школой любви и активного отношения к природе.

Показателями сформированности экологической культуры ребенка младшего школьного возраста на втором уровне, как считает И.В. Цветкова, являются следующие:

- ребенок проявляет интерес к объектам окружающего мира, условиям жизни людей, растений, животных, пытается оценить их состояние с позиции хорошо – плохо;
- с желанием участвует в экологически ориентированной деятельности;
- эмоционально реагирует при встрече с прекрасным и пытается передать свои чувства в доступных видах творчества: рассказ, рисунок;
- старается выполнять правила поведения на улице, в транспорте;
- проявляет готовность оказать помощь нуждающимся в ней людям, растениям и животным;
- пытается контролировать свое поведение, поступки, чтобы не причинить вреда окружающей среде.

Третий уровень сформированности экологической культуры проявляется в том, что школьник осознает и отражает в деятельности принцип рачительного отношения к природе, ее ресурсам, формирует умение решать хозяйственно-экологические задачи без ущерба для окружающей среды, укрепляет стремление сохранить красоту природы и приумножать природные богатства.

На этом уровне личный опыт ребенка пополняется новым содержанием:

- анализом наблюдения за состоянием окружающей среды и посильным вкладом в улучшение ее состояния;
- сознательным соблюдением норм и правил поведения в окружающей среде;
- действительной заботой о представителях растительного и животного мира;
- использованием полученных знаний, умений и навыков в экологически ориентированной деятельности;
- воплощением своих впечатлений об окружающем мире в различных видах творчества.

О показателях сформированности экологической культуры ребенка на данном уровне можно судить по следующим проявлениям:

- соблюдение правил поведения в окружающей среде вошло в привычку: ребенок контролирует свои действия, соотносит их с окружающей обстановкой и возможными последствиями для тех или иных объектов окружающей среды;
- выражена потребность в заботе о тех или иных представителях растительного и животного мира;
- ребенок способен самостоятельно выбирать объекты своей экологической деятельности;
- доброта, отзывчивость и любовь к окружающим людям, природе сопровождается готовностью ребенка оказать помощь нуждающимся в ней.

В концепции экологического образования в Республике Казахстан, разработанной в 2002 году, указывается, что формирование основ экологической культуры как качества личности предполагает:

- формирование знаний о единстве природы, ее значении для жизни человека, о взаимодействии в системе «человек – природа – общество»;
- формирование интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке, улучшению состояния окружающей среды;
- воспитание ценностных ориентаций экологического характера;
- формирование мотивов, потребностей, привычек целесообразного поведения и деятельности, способности научных и нравственных суждений по экологическим вопросам;
- участие в активной практической деятельности по охране окружающей среды.

ДЕНОТАТИВНЫЙ ГРАФ К ПОНЯТИЮ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Экологическая культура

(в условиях обучения познанию мира в начальной школе)

есть что? – другими словами – *сущность понятия*
осознанное отношение к природе у человека, которое обеспечивает сохранение, обогащение окружающей среды и создает благоприятные условия для жизни и совершенствования человека

представления направлены на что? – *цель, назначение*
развитие экологической культуры воспитанника, которая включает в себя гуманное отношение к природе, и чувство ответственности за ее судьбу как наивысшую человеческую ценность

формирование умений достигается как? – *уточнение средств достижения цели*

Первый уровень включает в себя любование природой, умение посредством слова выражать свое отношение к наиболее ярким и необычным явлениям природы (литературное слово, музыка, живопись).

Второй уровень предполагает наблюдение, переживание и осмысление увиденного и услышанного в природе. Любовь к природе должна формироваться как чувство деятельное

(прогулки, экскурсии, турпоходы)

Третий уровень сформированности экологической культуры проявляется в том, что школьник осознает и отражает в деятельности принцип рачительного отношения к природе

выполнение упражнений и заданий основывается на

чем? – анализ условий достижения целей сочетание психолого-педагогических приёмов и методов, которое позволяет учащемуся продвигаться в личностном развитии и выйти на новый уровень качества жизни.

экологическая культура направлена на что? – прогнозирование результатов формирование мотивов, потребностей, привычек целесообразного поведения и деятельности, способности научных и нравственных суждений по экологическим вопросам; участие в активной практической деятельности по охране окружающей среды

Однако экологическая культура у ребенка формируется лишь при благоприятных социальных условиях в семье, школе, ближайшем природном и социокультурном окружении.

Как показывают исследования, основную причину затруднений в развитии экологической культуры младших школьников учителя видят в неразработанности технологии экологического воспитания.

Говоря об эффективном развитии экологической культуры, мы имеем в виду такое сочетание психолого-педагогических приёмов и методов, которое позволяет учащемуся продвигаться в личностном развитии и выйти на новый уровень качества жизни. Движущей силой развития выступает экокультурный дисбаланс в отношениях индивида с окружающей средой, на ликвидацию которого и направлены экскурсии в природу.

Реализовать воспитательный потенциал учебных экскурсий возможно при соблюдении следующих принципов:

- 1) целостности в развитии личности (одновременное

воздействие на интеллектуальную, эмоциональную сферы психики);

- 2) учет возрастных и индивидуальных особенностей развития личности;

- 3) преемственности в воспитании экологической культуры детей (младшего школьного возраста – среднего школьного возраста – старшего школьного возраста);

- 4) этничности (изучение экологического отношения народа);

- 5) субъектности (воспитанник – активный участник экологической деятельности);

- 6) учёт возможностей родного края;

- 7) повышение общей и собственной экологической культуры самих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лихачев Б. Т. Экология личности // Педагогика, 1993. - №2. - С.19 - 26.
2. Лескова С. В. Формирование экологической культуры // Начальная школа, 2003. - №7. - С. 23-28.
3. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе: Учебное пособие. - М.: Педагогика, 2008. - 369 с.
4. Стаценко В., Петрова Г. Некоторые подходы к экологическому воспитанию младших школьников // Начальная школа, 2001. - №7.- С.13-19.
5. Цветкова И. В. Экология для начальной школы. Игры и проекты. - Ярославль: Академия развития, 2008. - 270 с.
6. Виноградова Н. Ф., Аквилева Г. Н., Клепинина З. А.. Природа и люди. 1-4 классы. Книга для учителя начальных классов. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 1999. 465с.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF ENVIRONMENTAL CULTURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH EXCURSIONS IN NATURE

© 2012

G.I. Chemodanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)
G.Y. Fedyakina, primary school teacher
Budenovskoye High School North Kazakhstan region (Kazakhstan)

Keywords: environmental culture, a junior student, approaches, the formation of ecological culture.

Annotation: The essence of the concept of ecological culture in relation to primary school age. Presented by Earl denotatny to the concept of “ecological culture”.

УДК 37.015.3

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВАХ И ОБЯЗАННОСТЯХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

2012

Л.П. Чехонина, психолог средней школы, аспирант КГПА
*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №27 с углубленным изучением отдельных предметов»,
Петрозаводск (Карелия)»*

Ключевые слова: представления; социальные представления; права и обязанности в образовательном процессе; субъект; правовая компетентность; школьное самоуправление; гражданственность.

Аннотация: Школа есть социальный институт развития гражданской позиции личности. Представления о правах и обязанностях в школе развиваются в ходе школьного обучения, при активном участии субъектов образовательного процесса в Школьном самоуправлении. Целью данного исследования является создание и апробация практико-ориентированной модульной программы дополнительного образования по формированию правовой компетентности.

Актуальность исследования представлений о правах и обязанностях субъектов образовательного процесса обусловлена существующей потребностью в анализе условий, необходимых для развития демократического общества. Демократия связана с вопросом о власти. Взаимоотношения с властью закреплены в правах человека.

Методические разработки преподавания права в школе хорошо представлены в работах юристов и правоведов (С.С. Алексеев, В.С. Афанасьев, С.И. Володина, А.И. Вавилов, Г.П. Давыдов, С.В. Куров, А.Г. Калпин, А.И. Масляев, В.М. Сырых, А.М. Полиевктова, В.В. Спасская, Т.В. Твердова, А. Цуканов и др.); историков и политоло-

гов (И.Бочаров, Е.А. Певцова, А. Суслов, Т.И. Тюляева и др.).

Содержание обучения праву в школе реализуется в виде модуля (части) Государственного стандарта знаний образовательной области «Обществознание». В ряде российских школ введён институт школьного омбудсмена (уполномоченного по правам ребенка), проводятся Дни Школьного Самоуправления. Интернет-технологии позволяют получить общественный резонанс на ситуации в сфере образования. В штат некоторых ОУ введена тьюторская должность, способствующая защите прав ребенка в перспективе развития его индивидуализации. В системе Российского образования происходит внедрение компе-

тентностного подхода, ФГОС РФ.

Реформы государственной политики, формы профессиональной и общественной деятельности частично повышают уровень правовой компетентности граждан России в сфере образования. Несмотря на позитивные моменты, в настоящее время существует противоречие между потребностью общества в воспитании законопослушных граждан и отсутствием государственной системы такого воспитания. О не проработанности проблемы внедрения программ по правовому воспитанию говорят члены экспертных советов при уполномоченных по правам человека и уполномоченные по правам ребенка (П.А. Астахов, В.В. Борщев и др.).

В последние годы правительство РФ подчеркивает роль школы в правовом воспитании детей: разработаны методические рекомендации «Об обучении правам человека в образовательных учреждениях РФ» (2006); «Положение о Совете по развитию гражданского общества и правам человека» (Д.А. Медведев, 2011).

Школа как социальный институт, является площадкой, на базе которой происходит (организованно, а иногда и стихийно) формирование определенного уровня (качества) правовой компетентности посредством конструирования представлений о правах и обязанностях всех субъектов образовательного процесса, включая детей, родителей, учителей. «Более всего именно в школе закладывается фундамент для адекватного толкования таких категорий политической жизни, как «демократия», «собственность», «власть», «право», да и самих категорий «политика» и «политики»» (Г.М. Андреева).

По нашему мнению, недостаточная проработанность внедрения программ по правовому воспитанию связана с отсутствием психологического обоснования механизмов конструирования правовых представлений в ходе школьного обучения. Исходя из теоретического анализа литературы, мы смогли констатировать, во-первых, низкий уровень понимания роли психологических механизмов формирования правовой компетентности в процессе Школьного самоуправления; во-вторых, отсутствие четкого алгоритма запуска системы Школьного самоуправления от формального подхода к практической реализации; в-третьих, формирование неверных представлений субъектов образовательного процесса о правах и обязанностях в школе, связанных с путаницей смысла самого понятия «Школьного самоуправления». В связи с этим, *целью нашего исследования* стало изучение особенностей представлений субъектов образовательного процесса о правах и обязанностях в школе; изучение содержания и развития правовых представлений при условии участия субъектов образовательного процесса (детей, учителей, родителей) в Школьном Самоуправлении. Мы предположили, что *представления о правах и обязанностях в школе развиваются в ходе школьного обучения, при активном участии субъектов образовательного процесса в системе Школьного самоуправления.*

В ходе исследования нами проведен теоретический анализ феноменов *представлений (образов памяти и воображения)*, описанных в отечественной психологии (Л.Б. Ительсон, Е.И. Гарберт, А.Н. Леонтьев, С.И. Ожегов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), и *социальных представлений*, представленных в зарубежной психологии (С. Московичи, В. Дуаз, Ж. Абрик, Д. Жоделе, Г. Мюнье и др.).

Представления (нем. «*vjrstellungsbild*», англ. «*representation, mental representation*») изучались в отечественной психологии как вторичный образ: (М.В. Гамезо, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.). Исследователями отмечается *роль представления - как переходной ступени от восприятия к абстрактно-логическому мышлению*. В то же время представления отличаются от абстрактных понятий своей *наглядностью* (З.М. Беркенблит, В.Л. Зинченко, Б.Г. Мещеряков и др.). Свойства представлений: *пространственно-временная структура, модальность и интенсивность, неустойчи-*

вость, фрагментарность, обобщенность, схематичность (Л.М. Веккер, Л.Б. Ительсон, С.А.Н. Леонтьев, И.Ожегов).

Представления рассматриваются нами как когнитивный компонент установок по отношению субъекта к окружающей действительности, а установка включает в свою структуру эмоциональный компонент (К. Ховлэнд, Д.Н. Узнадзе, В.Н. Мясичев).

Представления являются «*следами сложной практической деятельности с предметами*» (А.Р. Лурия). «Деятельностная природа психического образа позволяет рассматривать в качестве его единицы действие. ...Отсюда следует, что и *управлять формированием образов можно только через посредство тех действий*, с помощью которых они формируются» (С.Л. Рубинштейн). Образ представления создается с помощью универсального механизма интериоризации (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин), это дает субъекту способность к предметно-образной деятельности. В ходе познания, обучения, общения, накопления опыта, представления человека о себе и окружающем мире могут значительно изменяться (С.П. Баранов, Н.Н. Волков, Х.М. Гафурова, А.А. Гостев, Е.И. Игнатьев, Х.Х. Кадаяс, Б.М. Петухов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская). Таким образом, в отечественной психологии феномен представления изучается с позиции системного подхода, как сложное целое, как «целостное единство всех компонентов и их всесторонних связей», «динамическая функциональная структура» (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, М.А. Холодная и др.).

В контексте социальной психологии рассматриваются *социальные представления*. Необходимо признать, что западные исследователи (в отличие от отечественных, длительное время изучавших в основном природу когнитивных представлений), первыми обратили внимание на феномен социальных представлений, связывая их с коллективными представлениями (Э. Дюркгейм 1912), с понятием архетипа (К. Юнг), со стереотипным мышлением и поведением (У. Липпман 1920).

Наиболее подробно социальные представления изучались во Франции, как «форма познания социальной действительности», элементы «обыденного общественного сознания» (С. Московичи 1979, В. Дуаз, Ж. Абрик, Д. Жоделе, Г. Мюнье и др), связывались с аспектами социального конструирования значений и действительности (Ж. Пиаже) в русле идей социального конструкционизма (Polkinghorne 1983, Nicotera 1995), трактующего *культуру* как трансцендентный исторический процесс смыслообразования.

Социальные представления рассматриваются как социально обусловленные знания «здорового смысла», «свойства обыденного практического мышления» (Д. Жоделе 1984). *Анкори́нг* (англ. *anchoring*, фр. *anchorage*) и *объективизация (objectification)* - два процесса, которые участвуют в конструировании социальных представлений. Они «превращают незнакомое в знакомое» (Moscovici). Действительность создается или «конструируется» социально, а интерпретируется индивидуально. Представления конструируются в «человеческом пространстве» *people-space* (Harré, Gillett 1994) в *коммуникативно-социальном поле* (И.П. Сусов) родственном идее *геишта́лта*.

В таком институте социализации как школа, происходит «коммуникативно-обусловленная социальная практика взаимодействия, помещенного в социально-культурные условия ситуации» (Д. Шиффрин) обучения, объясняющая природу развития/конструирования представлений, и в частности представлений о правах и обязанностях субъектов образовательного процесса.

Школьное сообщество (система взаимодействующих субъектов школьного образования) рассматривается нами как совокупный субъект, стоящий из взаимодействующих подсистем: 1. Управляющая система: взаимодействие школьной администрации и управления образования/министерства; 2. Педагогический коллектив; 3. Детский коллектив (мир Детства); 4. Система детско-педагогического взаимодействия; 5. Система взаимодействия семьи и шко-

лы; 6. Семья: система детско-родительских отношений, косвенно влияющих на образовательный процесс.

Единство школьного сообщества, носит системный характер и до настоящего времени изучено недостаточно. Проблему в анализе взаимодействия субъектов образовательного процесса вызывает тот факт, что на взаимодействие статусных ролей: «Учитель» + «Ученик», накладывается не менее важный слой: взаимодействие «Взрослый» + «Ребенок».

Во взаимодействии субъектов образовательного процесса проявляются все известные феномены общения (Г. Тэджфел, Дж. Тернер, С. Аш, К. Левин, М. Шериф и др.) и в частности групповые нормы, которые складываются в процессе совместной деятельности, становясь стандартами, стереотипным поведением членов малых формальных и неформальных групп.

Устав школы, должностные инструкции, локальные акты и др. документы совместно с гражданскими законами, конвенциями, декларациями регулируют и прогнозируют взаимодействие субъектов образовательного процесса. Осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии входят в структуру профессионального педагогического самосознания (А.К.Маркова). Принцип педагогического договора включает персональный контракт, в котором четко зафиксированы все права и обязанности сторон.

Перечисляя возрастные аспекты формирования представлений о правах и обязанностях учащихся в школе в русле возрастной психологии (Л.С. Выготский, Р.М. Грановская, Л.Ф. Обухова, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.), можно выделить некоторые особенности. Уже сама по себе школьная готовность требует от старшего дошкольника умения ориентироваться на систему правил (И.В. Дубровина, Н.Н. Гудкина, Р.В. Овчарова, М.И. Безруких). Младший школьник овладевает структурой учебной деятельности, ориентируясь на оценку взрослого-учителя, классного руководителя (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.). В подростковом периоде, на пике поиска собственной идентичности, выделяются три стадии: «локально-капризная» (10—11 лет) - обострена потребность в ребенке признании взрослых, «право-значимая» (12—13 лет) - потребность в общественном признании: «я тоже имею право, я могу, я должен»; в «утверждающе-действенной» (14-15 лет) - потребность проявить себя, применить свои силы (Д.И. Фельдштейн). Старший школьник рассматривает школьные нормы и правила в контексте построения образа своего будущего, дальнейшего самоопределения (И. Кон и др.).

Образование - есть гражданское право. Осознание личностью своих прав и обязанностей свидетельствует о высоком уровне сформированности ответственного поведения. Этические понятия *права и обязанности* изучаются в контексте философских категорий *свободы и ответственности*. Понятие свободы сложилось как политико-правовая автономия гражданина в трудах: основы международного права (Г. Гроций, 1605); Этика (Б. Спиноза 1675); теория общественного договора (Т. Гоббс, 1650; Дж. Локк, 1690); идеи демократии (Жан-Жак Руссо, 1760, И. Кант, 1785); культура (С. Пуфендор, 1690). Исследователи подчеркивают, что основа гражданского общества - свобода личности и ответственность человека. (А.Я. Азаров, Г.Д. Берман, О.Я. Гелих, Л.И. Петражицкий, В.В. Лазарев, Е.М. Сергейчик, Г.Л. Тульчинский, В. Ройтер, К. Хюфнер, М. Новицкий и др.). Как отмечают Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Е.И. Кузьмина, в системе ценностей гражданского общества ведущая роль принадлежит категориям свобода и ответственность. Свобода основывается на правах, а ответственность человека - на его обязанностях. И свобода личности, и ответственность, равно как и права и обязанности человека, взаимосвязаны и взаимозависимы. Свобода субъекта заключается в возможности выбора (это его право), за результат которого отвечает сам субъект (это его обязанность).

Критическим периодом для трансформации детской

спонтанности в свободу как *осознанную активность* является подростковый возраст, когда при благоприятных обстоятельствах осуществляется интеграция свободы (формы активности) и ответственности (формы регуляции) в единый механизм автономной самодетерминации зрелой личности (Е.Р. Калитеевская и Д.А. Леонтьев). Общая идея «многоуровневой модели личностной саморегуляции» отечественных ученых Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева, схожа с идеями западных теоретиков о «локусе контроля» Дж. Роттера, «каузальной атрибуции ответственности» Ф. Хайдера, объясняющими выбор различных стратегий поведения человеком, признающим ответственным за свои действия и поступки либо себя (интернальность), либо внешние силы (экстернальность).

Таким образом, инстанциями, субъектами контроля, регулирующими степень ответственности обучающегося перед своим обучением, образованием, становятся не только учителя, родители, школа и дальнейшие институты социализации, но и сам ученик. В результате процесса обучения ученик должен интериоризировать внешние нормы поведения в существенную черту личности - ответственность, внутреннюю (сознательную и добровольную) дисциплину школьника, впоследствии гражданина общества.

Категория субъекта одна из центральных в философии (Аристотель, Р. Декарт, И. Кант, Гегель и др.) и в современной психологической науке (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Божович, Е.А. Климов, С.В. Комаров, В.А. Лекторский, С.Л. Рубинштейн и др.).

С 60-70гг XX вв. в странах США и Скандинавии, проводились реформы образования: «Образовательный оптимизм» и концепция «*mastery learning*» Б. Блума 1971, когнитивный поворот с 1980, конструктивистская концепция обучения с 1990, концепции необихевиаристской теории обучения, с включением идей отечественной концепции «Зон ближайшего развития» Л.С. Выготского. В частности, результатом реформ образования в Финляндии, стал переход от внешних форм организации учебного процесса к развитию субъектности школьника - самоорганизации собственного процесса обучения, планирование структуры своего учебного материала и т.п (В.К. Загвоздкин).

Проблема развития личности ребенка, как субъекта обучения в Российской школе стоит достаточно остро. В результате многолетней государственной (коммунистической) политики в области образования, один из основных мотивов учебной деятельности - потребность в самоутверждении - не находит удовлетворения у большинства Российских школьников (В.К. Загвоздкин).

Дидактическая проблема качества обученности современного Российского выпускника школы заключается в отсутствии у него умения самостоятельно связать свои теоретические знания с реалиями жизни. Во взаимодействии ребенка со своим социальным окружением - учителями, родителями, детская субъектная инициатива зачастую «разбивается» о правовую нигилизм взрослых, характерный для Российского менталитета. В самом общем виде менталитет можно определить как характерную для конкретной культуры (или субкультуры) специфику психической жизни включенных в нее людей, детерминированную экономическими и политическими аспектами ее исторического развития.

Приходится констатировать тот факт, что внутренняя правовая культура не сформирована в первую очередь у взрослых, воспитанных в условиях авторитарной коммунистической идеологии. Попытки детских субъектных решений наталкиваются на формализм, авторитарность, гиперконтроль, правовую безграмотность со стороны взрослых (учителей, родителей). При таком подходе нарушается право ребенка на самостоятельный выбор. Ребенок приучается перекладывать ответственность за свое обучение, выбор жизненного пути, на плечи «более опытных» взрослых.

По нашему мнению, причины противоречия представлений о правах и обязанностях субъектов образовательного процесса, связаны с радикальными социальными и

политическими преобразованиями, когда относительно стабильная картина мира «образ социального мира» (Г.М. Андреева) «рухнула» у взрослого населения России. Ранее человек воспринимался как винтик государственной машины, дисциплина и подчиненность – основные характеристики гражданственности прошлых лет. Прошлые традиции мешают правильно понять суть современных кардинальных изменений и мешают развитию правовой компетентности. Этот фактор тормозит развитие общественных отношений. «...Первая задача теории «социальных представлений» — установить более тесную связь между когнитивными процессами человека и социальными макропроцессами...» - пишет Г.М. Андреева - «У социального представления «пристрастная», как использовал этот термин А. Н. Леонтьев, природа, поскольку факты окружающего мира подвергаются трансформации и оценке, апеллирующим именно к реальному социальному опыту индивида».

По нашему мнению противоречия смыслов в представлениях о правах и обязанностях в школе, связаны с социальными стереотипами (Н.С. Речкин, Ж.Т. Тощенко, Ю. Левада, В. Дуаз, У. Липман, О'Хара и др). «Феномен менталитета нельзя изменить за несколько десятилетий. Он статичен и органичен как экономическая структура» (Л. Н. Гумилев).

Таким образом, необходимо заниматься формированием верных, научных, непротиворечивых представлений о правах и обязанностях всех субъектов образования, включая детей, учителей и родителей. «В этом – сверх задача школы: выпускать в жизнь новые поколения граждан, способных внести вклад в построение демократического общества и правового государства» (Д. Рогаткин).

В частности, говоря о школе, «Проблема смыслов» (точнее подмена смыслов) в представлениях о правах и обязанностях субъектов образовательного процесса, заключается в том, что многим не только детям, но и взрослым, не понятно, что же такое «истинное школьное самоуправление» (Д. Рогаткин). На данный момент, теоретические основы программ по самоуправлению представлены в трудах советских ученых А.Н. Лутошкина, Л.И. Уманского, (Кострома, 1973), направленные на изучение этапов формирования коллектива социальной группы. В последние годы развитием идей Школьного самоуправления занимаются педагоги некоторых Российских школ Москвы, Петрозаводска, Твери, Челябинска и др. Существует опыт Украины, Эстонии, Франции, Финляндии и др. стран в данном вопросе. Возобновилось издание работ, посвященных теме ученического самоуправления (В.И. Бочкарев, А. Витковский, Н.Б. Крылова А.С. Прутченков, М.И. Рожков).

В ряде исследований обсуждается проблема формального подхода к функционированию Школьного совета, ученического совета, Общешкольного родительского комитета, Конференции (общего собрания) в Российских школах, неготовность администраций школ выстраивать новую систему взаимоотношений с детским активом. Такое отношение не предполагает сколько-нибудь осмысленной включенности в их деятельность субъектов образовательного процесса. Когда не стыкуется декларирование прав с их реальным выполнением порождается лицемерие, являющееся основой развития безнравственности и правового нигилизма в оценке поступков. Для нас «... важно, чтобы определение настоящего Закона об образовании, о *государственно - общественном характере образования*, не остался лишь на бумаге, но поддерживалось снизу, со стороны самих образовательных учреждений - детских садов и школ» (В.К. Загвоздкин). Примыкание к радикальному убеждению о «безусловной необходимости автономии школы» Р. Штайнера, не является целью нашего исследования, мы концентрируем внимание на психологических «внутренних» механизмах, подводящих к качественным результатам реализации системы Школьного Самоуправления - развитию представлений о правах и обязанностях субъектов образования в школе, развитию

правовой компетентности, развитию внутренней гражданской позиции. Систему школьного самоуправления мы рассматриваем как «над коллективный субъект», ориентирующий на выбор гражданской позиции каждого субъекта образовательного процесса. Положительный результат можно получить, связав урочные правовые теоретические знания с реальной школьной жизнью, погружение ребенка в проблемы школьного сообщества в русле «антропологической перспективы отечественного образования» детско-взрослой «со-бытийной общности» (В.И. Слободчиков). Из способа просвещения отдельных индивидов образование преобразуется в механизм развития культуры, общества и человека. Другими словами - без создания в школе неформализованной системы самоуправления, правовую компетентность сформировать невозможно.

Отсутствие систематической наставнической поддержки детей со стороны взрослых (учителей и родителей) (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др), не позволяет перейти на уровень системной практической деятельности по формированию устойчивой внутренней гражданской позиции- «формирования гражданина, т.е. человека, осознающего свою роль в обществе, умеющего адекватно воспринимать явления общественной жизни» (Г.М. Андреева). Если не организовать эту работу в школе, научение займет стихийный характер, останется на этапе *проектов*.

Обсуждая проблему развития представлений о правах и обязанностях субъектов образования необходимо учитывать ресурсность программ дополнительного образования. В результате реализации программы каждый субъект образовательного процесса должен расширить свои представления о том, что права и свободы, обязанности и ответственность взаимосвязаны и что в отношениях между правами и свободами одного и правами и свободами другого могут возникнуть спорные вопросы.

Таким образом, представления о правах и обязанностях конструируются, развиваются в школьном социуме как государственной модели общества. В формировании представлений участвуют механизмами интериоризации и интерпретации культурных смыслов, при непосредственной погруженности в реальную школьную жизнь с ее конфликтами, кризисными периодами, проблемными «житейскими» ситуациями, и продуктивным их разрешением на основе доверия к ребенку.

Закон «Об образовании» определяет два принципа управления образовательным учреждением: единоначалие и самоуправление - и даёт право на участие в управлении образовательным учреждением (то есть, право на самоуправление) педагогам, родителям и учащимся. Главный смысл самоуправления состоит в том, что с его помощью участники школьной жизни получают возможность влиять на школьную политику как через участие в принятии решений, которыми руководствуется администрация учебного заведения, так и через собственную активность в управлении внутришкольными процессами. Самоуправление делает школьную жизнь предметом совместного творчества всех её участников (Д.Рогаткин).

Большая часть разработанных и апробированных в России программ общего и дополнительного образования, нацеленных только на детей и подростков не решают проблему комплексно. В результате изучения отечественного и зарубежного опыта, мы пришли к выводу, что практико-ориентированная программа по развитию правовой компетентности в школе должна состоять из трех модулей, для разных целевых групп: 1) классные руководители и школьная администрация, 2) родители, 3) учащиеся (1-5, 6-8, 9-11кл). Вначале необходимо обучить классных руководителей и школьную администрацию, затем классные руководители проводят родительский всеобуч, и работают с детьми по развитию правовой компетентности, активизируя детскую инициативу обучающихся. Особая роль *классного руководителя*, в развитии системы школьного самоуправления, мы связываем с *Доверием*. Классный руководитель является связующим звеном между всеми

субъектами образовательного процесса. Бытует мнение, что когда родители будущих первоклассников решают, куда они поведут ребенка учиться, они выбирают не школу, а учителя – будущего классного руководителя. Это можно рассматривать как социальный запрос общества к школе- профессиональная компетентность классных руководителей. Именно классный руководитель психологически интегрирует в себе две статусные роли: учитель + мать/отец.

Новая Российская Школа должна создать условия для развития качественных (научных, непротиворечивых и полных) представлений о правах и обязанностях субъектов образовательного процесса с целью защиты прав детей. Для этого необходимо преодолеть авторитарный менталитет обучения предыдущих поколений, низкий уровень учебной мотивации, в рамках концепции благополучия и психологической безопасности образовательной среды с учетом социального запроса и удовлетворенности качеством его выполнения, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Модульная практико-ориентированная интерактивная программа дополнительного образования позволит запустить двигательные и смысловые механизмы конструирования правовых представлений в школе. Повышение уровня правовой компетентности в условиях реализации системы Школьного Самоуправления является основой регуляции гражданского поведения, развивает стабильное самоотношение, дает право на собственную активность всех субъектов образовательного процесса. Развитая система Школьного Самоуправления предполагает улуч-

шить качество образования, дав выпускнику, получившему это (школьное) образование - внутренний ресурс, обеспечивающий определенную степень свободы на пороге развертывания субъектной индивидуализации, самостоятельности, жизненной эффективности, самоактуализации, выбора собственной гражданской позиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник. -М.: Аспект Пресс, 2008. -375 с.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. – 685 с.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. Ред. А.Н.Тубельский, А.О.Зверев. –М.: Мирос, 2002. -296 с.
4. Загвоздкин В.К. Реформа школьной системы и оценка качества школ в Финляндии - брошюра, -М., 2011. -64 с.
5. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. - СПб: Питер, 2007. - 320 с.
6. Михайлова Н.Н. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. -М.:Речь, 2010. -158 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2012. -713 с.
8. Рогаткин. Д. Школьное ученическое самоуправление. -Петрозаводск: Юниорский союз «Дорога», 2003.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе – М.: Школьная Пресса, 2000. -416 с.

THE DEVELOPMENT OF REPRESENTATIONS ABOUT RIGHTS AND OBLIGATIONS OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL

2012

L.P. Chekhonina, a psychologist at secondary school, a post-graduate student at the KSPA

“Secondary comprehensive school № 27 with profound study of certain subjects”, Petrozavodsk (Karelia)

Keywords: representations; social representations; rights and obligations in the educational process; the subject; legal competence; school self-government; civic consciousness.

Annotation: A school is a social institution of the development of civic identity of a person. Representations about rights and obligations at school are developed in the process of learning, with the active participation of the subjects of the educational process in school self-government. The aim of this study is to develop and test a practice-oriented supplementary modular educational program of the formation of legal competence.

УДК 37.013.41

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

© 2012

Е.А. Чиркина, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии

ФГБОУ ВПО Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Ключевые слова: дидактические средства; помогающая профессия; формирование эмоционального интеллекта.

Аннотация: Особенности профессиональной деятельности и подготовки специалистов помогающих профессий задают особый подход к формированию совокупности способностей, знаний, умений и навыков управления собственным эмоциональным состоянием для создания благоприятной эмоциональной атмосферы в процессе коммуникации.

В связи с социально-экономическими изменениями, происходящими в стране, гуманизацией общества, возросла значимость помогающих профессий, социомического типа относящихся к человековедческим профессиям, которые требуют актуализации коммуникативного компонента труда (Трофимова Г.С.) и эмоциональных ресурсов субъекта в труде [1].

В психолого - педагогической науке исследовались проблемы совершенствования профессиональной подготовки специалистов в сфере помогающих профессий (учителя, психологи, педагоги, медицинские и социальные работники и др.). Вместе с тем, в ходе исследования нами не выявлено диссертационных работ, посвященных профессиональной подготовке студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

Немаловажным аспектом подготовки специалиста в сфере помогающих профессий является процесс форми-

рования эмоционального интеллекта как привития совокупности способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих человеку управлять собственными эмоциями и, анализируя ситуацию общения, создавать благоприятную эмоциональную атмосферу в процессе учебной коммуникации, обеспечивая повышение уровня сформированности личностного качества.

Исследованием эмоционального интеллекта занимались такие зарубежные ученые, как Д. Гоулмен (теория эмоциональной компетентности), Р. Бар-Он (понятие «коэффициент эмоциональности»; неогнитивная теория эмоционального интеллекта), Х. Вайсбах и У. Дакс (эмоциональный интеллект как умение «интеллектуально» управлять своей эмоциональной жизнью) и др.

В отечественной психологии идею единства аффективных и интеллектуальных процессов, принадлежащую Л.С. Выготскому, развивали С.Л. Рубинштейн (интеллект-

туальный процесс невозможен без участия эмоций) и А.Н. Леонтьев (мышление имеет эмоциональную (аффективную) регуляцию). Одним из первых отечественных исследователей эмоционального интеллекта стал Д.В. Люсин, представивший двухкомпонентную теорию данного феномена и способ диагностики. И.Н. Андреевой рассмотрены предпосылки развития эмоционального интеллекта, гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта, а также возможности развития эмоционального интеллекта в процессе психологического тренинга. С.С. Степанов выявил корреляцию эмоционального интеллекта с гендерной ролью. М.А. Манойлова изучала акмеологическое развитие эмоционального интеллекта педагогов и доказала возможность развития эмоционального интеллекта путем специально организованного обучения (система акмеоупражнений в рамках спецкурса). А.А. Панкратовой был проведен анализ разных подходов к формированию эмоционального интеллекта и способностей, входящих в его состав. С.П. Деревянко установила эффективность использования психологического тренинга в развитии эмоционального интеллекта, однако строгих замеров его эффективности не проводилось. Д.В. Ненашевым были использованы коучинг - технологии для формирования эмоциональной компетентности менеджеров и управленцев.

Системный анализ диссертационных исследований и научно-педагогической литературы, посвященных профессиональной подготовке специалистов помогающих профессий, свидетельствуют о неопределённости педагогической составляющей (педагогические условия, дидактические средства) формирования эмоционального интеллекта будущих специалистов в сфере помогающих профессий, которые, как установлено, не становились объектом специального исследования.

Итак, современному государству и обществу необходимы высококвалифицированные специалисты помогающих профессий социомического типа, обладающими сформированным эмоциональным интеллектом, а успешность их деятельности во многом определяется условиями и особенностями процесса их профессиональной подготовки.

Данное противоречие мы попытались разрешить при проведении эксперимента по выявлению педагогических условий и дидактических средств формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, осуществленного в рамках диссертационного исследования под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Г.С. Трофимовой в 2008-2012 годах в Институте педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета.

В структуре современных нормативных документов (ФГОС), регламентирующих содержание профессионального образования, определены содержание учебного предмета, место его в направлении получаемых знаний, а также перечень компетенций или компетенций, которыми овладевает студент по мере усвоения материала учебных предметов. Анализ требований ФГОС по обсуждаемому направлению подготовки специальностей, в части их соответствия концепту «эмоциональный интеллект» показал, что большая часть искоемых компетенций не указана как обязательная к формированию. Поэтому, поставив в качестве цели экспериментальной программы формирование эмоционального интеллекта студентов, мы расширили дидактическую и формирующую возможности образовательного процесса по профессиональной подготовке специалистов означенной сферы.

Нами было предположено, что процесс привития навыков осознания своего внутреннего состояния и партнёра по коммуникации и тренировки во взаимодействии с другим человеком возможно организовать следующими дидактическими средствами педагогической коммуникации, включающими методы, формы, содержание обучения, цель, личность преподавателя, личность обучающе-

гося, учебные материалы – дидактически обработанную информацию).

Учебно-познавательная деятельность как дидактическая категория, специфичность осуществления которой заключается в характере и особенностях поставленных перед студентами учебно-познавательных задач, являющихся предметом их деятельности (Загвязинский В.И., Лернер И.Я., Сластенин В.А.), требует при своей организации осуществления и выполнения педагогических условий. Логика исследования потребовала определения и обоснования педагогических условий, способствующих процессу формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, к которым были отнесены следующие:

первое условие предполагает вовлечение студентов в реализацию субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты», на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки в образовательном процессе. Педагогическая значимость этого условия заключается в реализации и соблюдении принципа субъектности;

второе условие – создание ситуации педагогически организованного социального опыта с учетом личного выбора каждого обучающегося. Компетентность как результат образования формируется в специально организованной деятельности, в которой актуализируется приобретаемый в образовательном процессе субъектный опыт;

третье условие – педагогическое сопровождение обучающихся при анализе собственного опыта, связанного с содержанием помогающей профессии. Изучение педагогической теории с опорой на имеющийся опыт при компетентностно-ориентированном обучении в вузе является требованием сегодняшнего дня.

Разработке программы экспериментального обучения предшествовало создание схемы процесса формирования ЭИ студентов (см. рис. 1).



Рис. 1. Схема процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий

Опираясь на личностно-ориентированный, компетентностный, андрагогический и гуманистический подходы как методологическую базу исследования, лежащую в основе организации процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, мы выбрали дидактиче-

ские средства, основными из которых стало содержание дисциплины профессионально-педагогического цикла «Педагогика», а также инновационные средства педагогической коммуникации.

Содержание программы было направлено на развитие эмоциональной, коммуникативной, поведенческой, рефлексивной сфер личности студента на основе личностно-деятельностного подхода и актуализацию принципов практико-ориентированности, субъект-субъектной системы взаимоотношений.

Основными организационными формами реализации экспериментальной программы обучения явились:

- групповые формы: лекции, семинары, педагогический тренинг и другие формы вузовских занятий;
- индивидуальные формы: совместная работа преподавателя со студентами и самостоятельная работа студентов над литературными источниками; подготовка аннотаций, докладов, написание рефератов, презентация докладов.

Методами обучения были: творческие упражнения, ориентированные на проявление гуманистических качеств личности; анализ текстов гуманистического содержания с последующим обсуждением (метод круглого стола, дискуссионные методы деловые игры); ситуативно-ролевые игры (игры в «свою профессию»).

К средствам обучения относились видеоматериалы, тексты, телепрограммы; материалы Интернет-ресурсов по проблемам формирования профессионально важных личностных качеств. Более наглядно содержание, методы, формы, средства обучения показаны в таблице 1.

на цель: предъявить к освоению содержание курса, одновременно решая задачу формирования эмоционального интеллекта обучающихся через включение их во взаимодействие друг с другом, прививая им навыки слушания, понимания друг друга, управления своим эмоциональным состоянием и др. Целью студентов было научиться вступать в контакт со слушателем, обеспечивать своим позитивным отношением к учебе и друг другу благоприятную атмосферу, анализировать предлагаемые проблемные ситуации и др.

По окончании эксперимента, после обработки полученных данных было получено подтверждение гипотезы, что экспериментальная программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий способствует формированию эмоционального интеллекта студентов специально отобранными дидактическими средствами по показателям эмоционального интеллекта: а) внутриличностному, б) межличностному и в) интегральному.

Соответственно были сформулированы следующие выводы:

- использование инновационных дидактических средств, таких как активные методы и формы работы, отбор содержания обучения, учитывающего специфику помогающих профессий, обеспечивают позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий;
- подготовка специалистов в сфере помогающих про-

Фрагмент программы формирования эмоционального интеллекта студентов в сфере помогающих профессий (на материале учебного предмета «Педагогика»)

Параметр Блок	Цели и задачи	Содержание	Методы	Формы	Средства
Подготовительный	Овладение навыками совместного принятия решения. Формирование умений коммуникативного взаимодействия	Анализ содержания научных текстов с последующим обсуждением. Решение педагогических ситуаций. Формулирование определений понятий	Дискуссионный метод	Групповая и микрогрупповая форма работы	Научные тексты, сказки, стихи
Коммуникативно-эмотивный	Формирование умений взаимодействия с партнером. Обучение приемам саморегуляции, управления эмоциями в процессе общения.	Решение проблемных ситуаций, нравственных дилемм. Идентификация с героем и «Встань на место другого». Создание ситуации выбора. Выбор задания для самостоятельной работы	Проблемные методы	Микрогрупповая, работа в парах	Видеоматериалы, телепрограммы
Аналитико-рефлексивный	Развитие способности к рефлексии. Формирование умений аналитической деятельности.	Выполнение творческих видов деятельности (составление коллажей, оформление творческой работы (Ода Детству и Клятва Педагога), написание эссе «Учитель с большой буквы», «Каким меня хотели воспитать родители»	Ситуационный метод	Индивидуальная	Эссе, сочинения, коллажи

Содержание программы экспериментального обучения было организовано в 3 блока: подготовительный, коммуникативно - эмотивный, аналитико - рефлексивный. Каждый из блоков был содержательно наполнен и дидактически обеспечен, т. е. были отобраны соответствующие методы, формы, средства обучения. Основным средством обучения был вузовский курс «Педагогика», в процессе преподавания которого и решалась задача формирования ЭИ дидактическими средствами.

Экспериментальное обучение базировалось на принципах профессиональной направленности, субъектности и двуплановости. Последний принцип означал, что для преподавателя или преподавателем была сформулирова-

фессий в аспекте формирования эмоционального интеллекта посредством реализации вышеобоснованных педагогических условий - это способ фасилитации личностного развития студентов с целью обучения их управлению собственным эмоциональным состоянием и привитию навыков учета эмоционального состояния партнеров по взаимодействию, что соответствует идее гуманизации образования, являющейся парадигмальной установкой в системе подготовки кадров для работы с людьми [2].

В дальнейшей нашей исследовательской практике планируем продолжить системный анализ научного психолого-педагогического знания об эмоциональном интеллекте с целью обоснования включения указанной категории как

показателя одного из факторов концепции педагогической коммуникативной компетенции Г.С. Трофимовой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трофимова, Г.С. Гуманитаризация образования как способ вхождения человека в современный мир [Текст] / Г.С. Трофимова // Развитие гуманитарных наук и гумани-

тарного образования в уральском регионе / Материалы научно - практ. конф. – Ч. I. – Ижевск, 2000. – 150 с.

2. Чиркина, Е.А. Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами [Текст] / автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Чиркина. - Ижевск: Изд-во УдГУ, 2012. – 24 с.

DIDACTIC MEANS OF FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS, FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF THE HELPING PROFESSIONS

© 2012

*E.A.Chirkina, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer department of pedagogy and pedagogical psychology
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)*

Keywords: didactic means; helping professions; formation of emotional intelligence.

Annotation: Features of professional activities and training of specialists helping professions ask a special approach to the formation of the aggregate skills, knowledge, abilities and skills of managing your own emotional condition for creating a favorable emotional atmosphere in the communication process.

УДК 372.3

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЮ

© 2012

*Л.Г.Шадрина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики
Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова (Россия)*

Ключевые слова: связная речь, речь-рассуждение, мышление, методика обучения в разных возрастных группах.

Аннотация: в статье обосновывается актуальность обучения дошкольников речи-рассуждению, раскрываются особенности понимания детьми причинности и пути решения заявленной проблемы.

Развитие связной речи детей – одна из наиболее значимых и сложных задач речевого воспитания. Классики отечественной педагогики К.Д.Ушинский, Е.И.Тихеева подчеркивали необходимость обучения детей рассказыванию, предлагали формы и методы обучения монологической речи.

Современная дошкольная педагогика и методика развития речи также относят эту проблему к числу приоритетных в обучении детей. В отечественной методике речевого развития определены основные направления, содержание и методы обучения монологической речи в детском саду (А.М.Бородич, Н.Ф.Виноградова, А.А.Зрожевская, Э.П.Короткова, Л.А.Пеньевская, Е.А.Смирнова, Н.Г.Смольникова, Ф.А.Сохин, Е.И.Тихеева, О.С.Ушакова, Е.А.Флерица, Л.Г.Шадрина и др.). Вместе с тем следует отметить, что под монологом подразумевается исключительно развитие описательной и повествовательной речи. Формирование умений рассуждать всегда относили к школьному периоду обучения в связи со сложностью данного типа речи в содержательном и языковом отношении (Т.А.Ладыжская, М.Р.Львов и др.). Рассуждение требует от говорящего достаточно развитого самостоятельного мышления и владения соответствующими языковыми средствами. Основное в рассуждении, по мысли О.А. Нечаевой, – выявление причинно-следственных отношений, аргументация чего-либо. В логическом плане рассуждение отличается от описания и повествования тем, что опирается на умозаключение как процесс мышления. Обычно в рассуждении используются умозаключения не одного, а нескольких типов. Важную роль в рассуждении выполняют мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, конкретизация. Установление причинно-следственных связей в рассуждении предусматривает использование сложных синтаксических конструкций, более четкую логику высказывания. По мнению лингвистов, рассуждение имеет трехчастную структуру: тезис, доказательство, вывод. Тезис – это мысль, которая будет доказываться, доказательства – это аргументы в пользу этой мысли. Тезис и основная часть, как правило, соединяются союзами «так как», «потому что». Завершает рассуждение вывод, который начинается словами «поэтому», «следовательно», «значит». Таким образом, по мнению лингвистов, основу рассуждения составляют причинно-следственные отношения, оформлен-

ные, как правило, сложноподчиненными предложениями причины, высказывание обычно имеет трехчастную структуру.

В большинстве образовательных программ дошкольных учреждений не предусматривается формирование у детей умений рассуждать. Вместе с тем, интеллектуальное развитие детей немалозначимо без речевого оформления суждений и умозаключений, которое выражается в доказательстве, в форме текста-рассуждения. На занятиях по экологическому образованию детям предлагается объяснять закономерности в природе, формирование элементарных математических представлений предполагает решение арифметических задач с объяснением их ответа. Некоторые программы вводят в учебный процесс дошкольного учреждения занятия по пространственному моделированию, логике. Цель занятий по логике – найти несоответствие, в рисунке, высказывании и объяснить его. На занятиях по конструированию дошкольники разъясняют последовательность строительства, особенности постройки, находят ошибки в чертеже и также их объясняют. Таким образом, предполагается, что дети должны использовать речь-рассуждение в разных ситуациях, однако обучение данному типу речи не ведется. Создается противоречие между необходимостью формирования у дошкольников речи-рассуждения и недостаточной разработанностью данного вопроса в теории и методике дошкольного образования.

Кроме того, ряд психологических исследований свидетельствует о возможности обучения старших дошкольников объяснительной и доказательной речи. С.Л. Рубинштейн отмечал, что уже на 5 году жизни некоторые дети правильно понимают причины и следствия явлений. Активные процессы сознательного обдумывания, размышления, рассуждения включают уже все стороны мыслительной деятельности. По утверждению психолога, мыслительная деятельность развивается сначала по преимуществу в процессе наблюдения, в теснейшей связи с восприятием. Очень поучительно и рельефно оно выступает в попытках понять, объяснить наблюдаемое при восприятии картинок. Для объяснения их содержания дети прибегают к целому ряду рассуждений и умозаключений, включая которые, наблюдение переходит у ребенка в сложный процесс обдумывания, размышления и осмысления.

В зависимости от возраста, имеющегося опыта и характера явлений обнаруживаются разные уровни понимания причинности. Раньше всего дети выделяют внешние признаки предметов, поэтому оно носит диффузный характер. Дети указывают на причину, на ситуацию в целом, не проводя ее детального анализа, лишь позднее начинают выделяться те элементы ситуации, которые имеют более близкое отношение к причинам наблюдаемых фактов. Постепенно они начинают понимать, что причины явлений могут заключаться не только во внешних воздействиях, но и в свойствах самих предметов. При этом сначала выделяются непосредственно воспринимаемые, и поэтому часто несущественные свойства предметов, а в дальнейшем выделяются более существенные качества предметов и явлений. Л.А. Венгер отмечает, что важный момент в развитии причинности – формирование обобщений. На ранних ступенях дети при объяснении ссылаются на единичный случай, на следующей ступени их объяснения приобретают более обобщенный характер. Они уже ссылаются не на единичный случай, а на известное общее положение. Наиболее высокий уровень понимания, встречающийся у дошкольников, заключается в том, что они начинают выделять и обобщать в качестве причины явлений связи и отношения, существующие между предметами или их свойствами. Однако, по утверждению Л.А. Венгера, уровни понимания причин явлений нельзя строго соотносить с возрастом и у одних и тех же детей одного возраста можно обнаружить разный уровень в зависимости от сложности явлений и их близости детскому опыту.

Ребенок правильно объясняет причину явления, если оно доступно и близко детскому опыту. Чем менее доступно ребенку явление, тем на более низком уровне стоит объяснение его причины; сам опыт еще недостаточен, чтобы сформулировать обобщение. Перед ребенком должна быть специально выделена и поставлена задача. Только в этом случае обобщение становится основой для объяснения.

На основании психологических исследований мы можем сделать вывод, что дети дошкольного возраста способны видеть и осознавать причинно-следственные отношения и отражать их в речи. Следует учитывать, что понимание причинно-следственных связей наиболее полно осуществляется при непосредственных действиях с объектами, нежели при словесном описании взрослого, поэтому «необходима такая организация деятельности, которая обеспечит ребенку реальное знакомство с теми связями и отношениями между явлениями, которые должны стать предметом суждения» – это опыты, экспериментирование, наглядный показ взаимозависимостей, наблюдение.

Интерес к причинно-следственным связям пробуждается у детей довольно рано и направлен первоначально на причины явлений. Лишь спустя некоторое время интерес направляется и на следствия.

Развитие рассуждений у детей дошкольного возраста связано с развитием логического мышления. Психологи (П.П.Блонский, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) отмечают зависимость между уровнем развития мышления ребенка и уровнем речевого развития в целом: чем выше уровень логического мышления, тем на более высоком уровне дошкольник строит свои объяснения, доказательства, рассуждения.

В практике дошкольного образования речевому оформлению рассуждений уделяется недостаточное внимание, и, по существу, отсутствует система обучения высказываниям такого типа.

Современные технологии обучения родному языку, разработанные Ф.А.Сохиным, О.С.Ушаковой и их сотрудниками, строятся на формировании языковых обобщений и элементарного осознания детьми явлений языка и речи. Нужно формировать у детей элементарные представления о типе текста, познакомить с алгоритмом его составления. Данное уточнение является принципиальным, поскольку до сих пор в работе по развитию речи ведущим

является практическое овладение детьми родным языком. Осознанию дошкольниками языковых явлений не уделяется должного внимания. В то же время доказано, что эффективность работы по развитию речи зависит от усиления лингвистической основы обучения, ознакомления дошкольников с системой языковых правил. Это позволяет формировать речевые умения и навыки сознательно, с опорой на систему ориентиров, а не методом проб и ошибок (Ф.А.Сохин, А.М.Шахнарович, О.С.Ушакова, Е.М.Струнина и др.)

Изучение психолого-педагогической литературы и результаты собственного педагогического эксперимента позволили определить содержание обучения речи-рассуждению в разных возрастных группах. Обобщенно оно сводится к следующему:

- формировать умения устанавливать причинно-следственные связи и зависимости в объектах и явлениях окружающей действительности и выражать их в речи;
- формировать у детей представления о сущности речи-рассуждения, о функции данного типа речи;
- учить выделять существенные для доказательства выдвинутого тезиса признаки явлений;
- формировать представления об оформлении текста-рассуждения в речи, о языковых особенностях объяснения (структура характеризуется определенной последовательностью – тезис, доказательство, вывод; между частями используются слова-связки: потому что, так как, поэтому, вот почему и т.п.);
- поощрять активный поиск соответствующих доказательству языковых средств, наиболее адекватно передающих мысль-доказательство;
- учить использовать при доказательстве вводно-модальные слова: во-первых, во-вторых, в-третьих для большей четкости аргументации, для убедительности объяснения использовать примеры (Не все птицы летают, например, страус).

В младшей группе формирование предпосылок связной доказательной речи происходит в наблюдениях за окружающим миром, живой и неживой природой. Воспитатель дает некоторые знания по поводу наблюдаемого и активизирует их с помощью проблемного вопроса, отвечая на который дети дают мини-суждение. Например: «Куличик не получается, песок сухой, он рассыпается. Почему не получилось куличик? – Потому что песок сухой».

В средней группе более содержательными становятся занятия познавательного цикла, где дети получают знания из разных областей действительности, принимая участие в наблюдениях, экспериментировании, проведении опытов. Воспитатель чаще задает вопрос «Почему?» и вместе с детьми ищет на него ответ: «Почему улетают птицы? Какая стала погода? Куда делись насекомые? А чем питаются птицы? Значит, птицы улетают, потому что...» Подводя итог исследованию какого-либо явления, взрослый также делает вывод словами текста-рассуждения: «Вот почему из снега лучше лепить в теплую погоду».

На занятиях по развитию речи ведущим приемом обучения данному типу текста является совместное и коллективное рассуждение. Дошкольнику еще очень трудно для доказательства подобрать сразу несколько аргументов, поэтому к поиску необходимых доводов привлекаются все дети. Воспитатель берет на себя функцию оформления рассуждения: «Лошадь – это домашнее животное, потому что....Вот почему лошадь относят к разряду домашних животных».

В средней группе внимание детей в большей степени фиксируется на доказательной части. Они учатся грамотно строить сложноподчиненные предложения, отвечать на вопрос «Почему?» правильно. С этой целью могут использоваться известные упражнения «Закончи предложение», «Я начну, а ты закончи». Хорошо использовать при этом наглядный материал – картинки-перевертыши. Воспитатель спрашивает: «Что напутал художник? Почему так не бывает?» Дети ищут нелепости в рисунке и не просто перечисляют их, а стараются доказать: «Так

не бывает, чтобы летом катались на лыжах. Так не бывает, потому что у зайцев нет крыльев и они не летают».

В старшей группе основное внимание уделяется развитию умений решать проблемные ситуации в разных видах деятельности; выделять характерные признаки предметов и явлений, устанавливать между ними логические связи. С этой целью проводятся наблюдения, беседы, экспериментирование, словесно-логические упражнения, проблемные речевые ситуации. На развитие внимания, установление различных зависимостей между явлениями используются игры «Небылицы в картинках», «Разложи по порядку», «Что лишнее?», «Чем похожи и чем отличаются?». Ряд игр на развитие логического мышления дошкольников разработаны Л.А.Венгером, О.М.Дьяченко, Л.Ф.Тихомировой, Г.А.Ткаченко, Н.В.Семеновой.

Знания об особенностях рассуждения как типа речи детям даются на занятиях по родному языку. В начале года детей знакомят с отличительными признаками рассуждения, его структурой: тезис, доказательство, вывод. При этом следует использовать известные при обучении описанию и повествованию приемы: пропуск частей рассуждения, перепутывание частей. Например, на занятие приходит Незнайка и пытается объяснить, почему его так зовут:

- Меня зовут Незнайка, потому что я маленький. Вот почему имя Незнайка мне очень подходит.

Воспитатель спрашивает:

- Понятно ли объяснил Незнайка? Почему? Какая часть неверная? Что нужно было сказать после слова «потому что»?

Можно предлагать текст-рассуждение без начала. Незнайка рассказывает, почему его друга так прозвали:

- Потому что он очень пухленький, любит сладкое – конфеты, торты, пирожки, сам похож на румяный пончик. Вот почему его так прозвали.

- Почему опять непонятно? Какая часть теперь пропущена? С чего нужно начинать объяснение?

Затем воспитатель предлагает детям самим объяснить, почему так зовут друзей Незнайки: Тюбик, Пилюлькин, Знайка, Винтик.

Эффективны задания по дополнению объяснения недостающими аргументами. Воспитатель выделяет «остов» рассуждения, а дети «заполняют его» нужными аргументами, словами: «Наступила зима, потому что, во-первых..., во-вторых..., в-третьих... Вот почему...»

Осознанию детьми структуры рассуждения помогает ее моделирование. Мы предлагаем использовать содержательные и структурные модели рассуждения. Содержательные – подсказывают, о чем надо говорить, доказывая выдвигаемый тезис, структурные – напоминают об оформлении рассуждения. Так, при доказательстве тезиса - «Страус- птица» - в содержательной модели должны быть символы аргументов – картинки, на которых изображены «перо» (тело страуса покрыто перьями), «клюв» (есть клюв), «2 ноги» (только у птиц 2 ноги) и т.п. Разложив картинки, ребенку легче составить объяснение.

Структурная модель может быть представлена в виде дерева, где ствол – мысль, которая доказывается, ветви – аргументы в пользу этой мысли, а крона в виде полукруга, опоясывающего ветви, - вывод.

Полученные на речевых занятиях знания и умения рассуждать закрепляются в разных видах деятельности на различном материале: природоведческом – объяснение явлений природы; литературном – объяснении мотивов поступков героев, смысла пословиц, метафорических загадок, фразеологизмов; математическом – объяснении ответов к задачам и проч.

При ознакомлении с природой речь-рассуждение будет использоваться при решении речевых логических задач, предложенных Н.Ф.Виноградовой:

«В воскресенье я решила пойти к озеру. Передо мной по дорожке шли двое мальчиков. Вдруг они увидели в траве маленькую лягушку.

- Давай возьмем ее домой, а то она заблудится, - сказал один мальчик.

- Не трогай ее, лягушка сама найдет себе дорогу, - сказала другой.

Кто из мальчиков был прав и почему?»

На занятиях по чтению или рассказыванию воспитатель традиционно беседует с детьми по теме произведения. Обязательно следует давать задания на выяснение понимания идеи рассказа или сказки в форме рассуждения: Прав ли мужик в рассказе Л.Н.Толстого «Три калача и баранка»; Почему старуха осталась с разбитым корытом? (по сказке А.С.Пушкина).

В подготовительной группе детей продолжают знакомить со структурными особенностями текста-рассуждения, с различными способами связи между частями; формируют умения связывать структурные части словами «потому что», «так как», «следовательно», «значит», «поэтому», пользоваться словами «во-первых», «во-вторых», «в третьих». Можно использовать разнообразные структурные модели рассуждения: в виде домика, где «фундамент» - тезис, «стены» - аргументы, «крыша» - вывод; в виде пирамидки, где «остов» - тезис, «кольца» - аргументы, «верхняя часть» - вывод.

В подготовительной к школе группе детей учат выдвигать больше аргументов, объясняя, что у дерева не может быть мало веток, так как в рассуждении хорошо приводить, как можно больше доказательств. Для повышения умственной и речевой активности дошкольников воспитатель может провоцировать детей на поиск новых аргументов, выдвигая контраргументы, например: «Без книг можно обойтись, все можно узнать из телевизионных передач!».

Следует знакомить детей с языковыми средствами, выражающими уважительное отношение к собеседнику: «мне кажется», «я думаю», «я считаю». Задания на составление рассуждения должны иметь привлекательную для дошкольников мотивацию, например, убедить маму завести собаку, объяснить другу, что наш сад самый лучший и т.п.

Таким образом, только работа, проводимая в системе, предполагающая обучение отбору содержания для рассуждения, так и оформлению речи-рассуждения в разных видах деятельности, позволит сформировать устойчивое умение пользоваться данным типом речи в разных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения/ Под ред. А.В. Петровского. - М., Педагогика, 1979. т.1.-304с.,т.2.
- 2.Венгер Л.А., Венгер А.Л., Домашняя школа мышления.-М., Знание, 1994.
- 3.Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. - М., Просвещение, 1982.
4. Диагностика умственного развития дошкольников. / Под ред. Венгера Л.А. - М., 1978.
- 5.Запорожец А.В. Развитие рассуждений у ребенка - дошкольника // Избранные психологические труды / Под ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П., - М., Педагогика, 1986, т.1 ,т.2
- 6.Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. - М., Педагогика, 1975.
- 10.Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. - М., Просвещение, 1975.
- 11.Нечаева О.А. Функционально - смысловые типы речи. -Улан-Удэ, 1974.
12. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка, - Санкт-Петербург, Союз, 1997.
13. Речь. Речь. Речь. / Под ред. Ладыженской Т.А. - М., Педагогика, 1990.
14. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. - М., 1989, т. 1

© 2012

L.G. Shadrina, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of preschool pedagogy
Ulyanovsk State Pedagogical University of a name I.N.Ulyanova, Ulyanovsk (Russia)

Keywords: connected speech, speech-arguments, intellection, methods of teaching in different age groups.

Annotation: The article explains the relevance of teaching pre-school speech, reasoning, understanding of the features disclosed children causation and ways of solving the stated problem.

УДК 372.8:51

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ

© 2012

И.Б. Шмигирилова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатики и математики

Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: компетентностный подход; ключевые компетентности; личностно-деятельностный подход; развивающее обучение; проблемное обучение; среднее общее образование.

Аннотация: Анализ основных категорий компетентностного подхода позволяет установить его связь с ведущими образовательными подходами и технологиями и выделить на этой основе факторы, способствующие формированию ключевых компетенций в школьном образовании.

Современная социально-экономическая ситуация приводит к тому, что сегодня реально защищенным в социальном отношении может быть лишь образованный человек, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности. Основная идея обновления общего образования состоит в том, что образование должно стать более функциональным, эффективным, индивидуализированным. Отражением социального заказа к образованию является понятие «образовательная компетентность» как одна из ключевых категорий компетентностного подхода.

Компетентностный подход сформировался не на пустом месте, поэтому для выявления путей успешной реализации данного подхода в школьном обучении необходимо установить его связи с ведущими теоретическими концепциями и подходами, составляющими научные основы современного образования.

В содержание понятий «компетенция» и «компетентность» в качестве составляющих различные авторы включают: готовность к деятельности, владение деятельностью, меру включенности в деятельность, опыт успешной, самостоятельной и эффективной деятельности; качества и свойства личности, ее способности, интеллектуальные и эмоционально-ценностные характеристики. Очевидно, что определения данных понятий раскрывают деятельностный и личностный характер рассматриваемых категорий.

Рассматривая ключевые компетенции, представленные разными авторами также можно заключить, что в большинстве случаев перечни ключевых образовательных компетенций выстраиваются либо в соответствии с видами деятельности, которую осуществляет индивид, группами умений и способов, необходимых для эффективного осуществления различных видов деятельности, либо в соответствии со сферами личности, определяющими ее структуру (мотивационная, операционно-действенная, эмоционально-волевая и нравственная).

Все сказанное дает нам возможность утверждать, что компетентностный подход тесно связан с деятельностным и личностно ориентированным подходами. Овладение деятельностью при реализации компетентностного подхода предполагает превращение социального опыта в опыт личный, приобретение индивидом целостного опыта решения проблем, что ведет к развитию личности, т.е. прослеживается необходимость соотнесения принципов формирования ключевых компетентностей в процессе образования с положениями развивающего и проблемного обучения.

В психолого-педагогической науке положение о ведущей роли деятельности в развитии человека исследовали Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Деятельностный подход ориен-

тирует на исследование педагогических процессов и явлений в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности: потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. Основным положением деятельностного подхода является положение о ведущей роли деятельности в процессе образования личности. Деятельность – источник формирования личности и главный фактор ее развития. При этом эффективность развития определяется активным характером деятельности. Признаки такой активной деятельности: сознательность, самостоятельность, креативность. Личность, развиваясь, переходит на более высокий уровень владения деятельностью от воспроизведения к творчеству.

Понятие деятельности в теории А.Н. Леонтьева [1] связано, прежде всего, с утверждением, что она носит предметный характер. Всякая деятельность характеризуется определенной структурой, т.е. специфическим набором действий и последовательностью их осуществления. Категория деятельности обладает большой смысловой емкостью таких ее характеристик как субъективность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность. Деятельностный подход в обучении позволяет превратить ученика из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности.

В рамках деятельностного подхода разработана теория поэтапного формирования умственных действий. (П.Я. Гальперин [2], Н.Ф. Талызина [3], и др.). Согласно данной теории у обучаемых в ходе учебно-познавательной деятельности формируется ориентировочная основа действий (ООД) – система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия. По нашему мнению, такая система условий, в самом широком понимании, становится основой и для формирования ключевых компетенций обучаемых.

По мнению И.Д. Иванова, К. Митрофанова [4] компетентностный подход входит в традиции образования с деятельностных позиций в виде ориентаций на освоение обобщенных способов деятельности. В исследованиях В.В. Краевского [5], И.Я. Лернера [6], М.Н. Скаткина [7] и др. были разработаны технологии ориентированные на освоение умений и обобщенных способов деятельности. Они обосновали идею опыта как самостоятельного образовательного результата, наравне со знаниями и умениями. А.В. Хуторской [8] приводит примеры формулировок компетенций в деятельностной форме.

Применительно к рассматриваемой нами проблеме, ограниченность деятельностного подхода в том, что при его реализации недостаточно внимание уделяется личностной стороне деятельности. В то же время, для того

чтобы деятельность носила развивающий характер, она должна она должна быть личностно значимой, то есть отвечать потребностям, интересам и целям личности. Эта задача, в свою очередь решается в рамках личностно-ориентированного подхода.

Личностно-ориентированный подход в образовании означает организацию процесса обучения с учетом личностной сферы учащихся. Выделение в содержании образования личностно-значимой основы предполагает личное творчество ученика по отношению к изучаемым объектам, самосознание личностного опыта, знаний и ценностных отношений ученика, проявляющихся в процессе познавательной деятельности, личностная позиция по отношению к фундаментальным достижениям человечества, связанным с изучаемыми объектами. В.В. Сериков [9] особо подчеркивает, что личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций объектов образовательного процесса.

Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности проявляется в ее направленности на удовлетворение личных целей и соответствие ее мотивам, ценностям и интересам личности.

Личностный подход – ориентация образовательного процесса на личность как на субъект, результат и главный критерий ее эффективности. В качестве оснований личностно-ориентированного подхода в современной педагогике называют гуманистическую педагогику, индивидуальный и дифференцированный подходы к решению педагогических проблем. Для нашей проблемы личностный подход весьма важен, так как компетенция и компетентность рассматриваются в системе свойств, черт и личностных качеств.

М.В. Кларин [10] отмечает, что конкретным источником развития личностных функций индивида могут выступать различные сферы его жизнедеятельности. Личностный опыт может приобретаться: в сфере интеллектуально-познавательного поиска, если таковой превращается в поиск знания, наделенного личностным смыслом; в процессе коммуникативно-диалогической деятельности, если таковая ведет к выработке и апробации собственной жизненной позиции; в сфере эмоционально-личностных проявлений при поиске личностных смыслов, выработке и переживании целостных аспектов различных действий и отношений. И так как овладение личностным опытом выражается не только в предметных знаниях и умениях, но и в ценностных ориентациях и выстраивании личностных смыслов, то учебно-познавательная деятельность, специально организованная и учитывающая индивидуальные качества обучающихся, позволяет формировать целостный комплекс ключевых компетенций.

Основные идеи личностно-ориентированной организации учебно-познавательной деятельности, по мнению В.А. Беликова [11] сводятся к следующему:

- обеспечение развития личности через организацию ее деятельности;
- единство взаимосвязи и взаимоперехода личностной и предметной сторон деятельности;
- учет и подчинение образования на каждом уровне развития личности ее интересам, способностям;
- формирование представлений об учебно-познавательной деятельности как личностно значимой.

Таким образом, деятельность в обучении понимается не только как изменение внешней действительности индивида, но и как преобразование самого человека, его личностных качеств и свойств, то есть деятельностный подход тесно переплетается с личностным подходом.

Как замечает И.Я. Зимняя: «Оба ... компонента (личностный и деятельностный) непрерывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая наряду с действием других факторов, например, общением определяет его личностное развитие» [12, с. 77]. Такой же точки зрения придерживает-

ся В.В. Сериков: «Это не два разных и рядоположенных плана – личностный и деятельностный, а один, поскольку деятельность осуществляется только личностью, вообще субъектом, хотя конечно личность не сводится к такой деятельности» [9, с. 137].

Таким образом, личностный и деятельностный подходы на современном этапе объединяются в один личностно-деятельностный. На основе личностно-деятельностного подхода компетентность можно рассматривать как интегральную характеристику субъекта, являющуюся потенциальным основанием успешности осуществляемой деятельности, позволяющим адекватно оценивать и переоценивать трудности, возникающие в ходе решения проблем, находить нестандартные пути достижения целей.

В рамках интеграции личностно-деятельностного и компетентностного подходов в последнее время стало развиваться направление, получившее название контекстного обучения. «Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное содержание профессионального труда» [13, с. 35].

Контекст как дидактическая категория рассматривается как «система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка» [14, с. 124].

Концептуальными предпосылками теории и технологий контекстного обучения, по мнению А.А. Вербицкого [14], являются:

- 1) теоретическое обобщение многообразного опыта инновационного обучения;
- 2) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметных и социальных условий будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты;
- 3) деятельностная теория усвоения знаний и социального опыта.

Теория контекстного обучения наиболее активно разрабатывается для системы профессионального образования. Однако в последнее время появляются диссертационные исследования, направленные на внедрение контекстного подхода в школьное обучение.

Говоря об интеграции компетентностного и личностно-деятельностного подходов имеет смысл уделить внимание и развивающему обучению. Под развивающим обучением мы понимаем способ организации обучения, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на всестороннее развитие ребенка.

Современной психологией и педагогикой накоплен большой опыт по исследованию и решению проблемы развития личности и ее отдельных качеств. Основу его составляют психологические закономерности мышления и его развития у школьников в процессе обучения раскрытые в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, З.И. Калмыковой, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной] и др.; дидактические аспекты развития рассматриваются в работах Ю.К. Бабанского, Л.В. Занкова, И.Я. Лернера.

В психологии развития одним из вопросов, решаемых неоднозначно, является вопрос о взаимосвязи процессов обучения и развития. Многие психологи признают, что необходимым условием развития является овладение знаниями, умениями и навыками, что говорит о существенной роли обучения. Б.М. Теплов [15] указывает, что наличие знаний и умение владеть ими являются необходимыми предпосылками продуктивной работы мысли и развития ума. В то же время, например, И.Я. Лернер отмечает: «Ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, усвоенные по образцу, не могут обеспечить необходимое развитие творческих возможностей человека. Человек, не приученный с детского возраста мыслить самостоятельно и усваивающий все в разжеванном виде, не сможет про-

явить задатки данные ему от природы» [6, с. 48].

Л.С. Выготский [16] рассматривал проблему развития мышления в контексте общего психического развития ребенка. Анализируя вопрос соотношения обучения и развития, он пришел к выводу о нетождественности этих двух процессов. Соглашаясь с тем, что без обучения нет развития, он утверждал, что существует некий самостоятельный внутренний процесс развития, который «не совпадает с ходом самого образовательного процесса и имеет внутреннюю логику, связанную, но не растворяющуюся в динамике школьного обучения» [16, с. 411].

Развитие личности обеспечивается целенаправленно организуемой деятельностью, когда в центре внимания учителя оказывается проблема не столько получения знаний, сколько процесс включенности ученического интеллекта в решение учебной задачи. В трудах Л.С. Выготского неоднократно подчеркивается мысль о том, что любое обучение должно осознаться обучающимися. Это подчеркивают и другие авторы: «Принципиальным отличием развивающего обучения от информационного является присвоение (усвоение, как принято говорить в дидактике) учащимися не только знаний, но и способов их получения» [17, с. 9]. В этой связи способы получения знаний рассматриваются как субъективные познавательные средства, без которых не возможна познавательная деятельность.

Таким образом, идеи развивающего обучения могут послужить основой для разрешения проблем, необходимость решения которых и привело к внедрению компетентностного подхода в систему образования средней школы.

Понимание того, что компетентность индивида характеризует готовность и способность решать проблемы, возникающие в различных ситуациях, указывает на связь компетентностного и проблемного обучения. Одни исследователи считают проблемное обучение самостоятельной технологией, другие рассматривают положения проблемного обучения как отдельное направление в технологии развивающего обучения.

Система проблемного обучения нашла свое отражение в работах психологов и педагогов Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Окня и др.

И.М. Махмутов дает следующие определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [18, с. 267].

Таким образом, основной идеей проблемного обучения является построение учебной деятельности школьников через создание проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности по их разрешению.

Проблемную ситуацию А.В. Хуторской характеризует как «состояние умственного затруднения учащихся, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы» [8, с.241]. Конкретным способом выражения проблемы служат проблемная задача.

«Проблемная задача – форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых предполагает от учащихся активную мыслительную деятельность: анализ фактов, выяснение причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей и др.» [8, с.241].

«Проблемное задание предполагает поручение или

указание учащимся по их самостоятельной поисково-познавательной деятельности, направленной на получение требуемого результата» [8, с.241].

Структурные элементы проблемного обучения В.И. Загвязинский [19, с. 86] отражает следующей схемой:

- обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, осознание их как трудностей, возникновение стремления к их преодолению, формирование задачи;
- анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом; членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения;
- актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи;
- выдвижение гипотезы (или гипотез); поиск «ключа», идеи решения;
- выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение);
- проверка решения;
- конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями и возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем, подлежащих решению.

По сути, данная схема является общей, пусть и не в явном виде, для разрешения проблем возникающих в жизни человека.

Таким образом, мы установили, что компетентностный подход тесно связан с ведущими теоретическими идеями и подходами, составляющими научные основы современного обучения. При этом рассматриваемые подходы и сами в значительной мере пересекаются друг с другом. Проведенный анализ положений ведущих образовательных подходов и технологий позволяет выделить факторы, способствующие формированию ключевых компетенций в школьном образовании:

- деятельностный характер обучения, т.е. трансформация содержания обучения в целостный проект деятельности, которой должны овладеть обучаемые;
- ориентация учебного процесса на разные виды деятельности, способствующие развитию различных качеств личности;
- перенос акцентов в обучении с увеличения объема информации, предназначенной для усвоения учащимися, на формирование умений ее добывать и использовать;
- расширение области приложения формируемых знаний, действий и отношений на уровне реализации межпредметной деятельности;
- развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности;
- построение учебной деятельности, требующей сотрудничества, взаимодействия, коммуникации, самоконтроля и рефлексии;
- обеспечение многообразия форм взаимодействия;
- представление проектируемой деятельности в процессуальной форме в виде системы заданий и задачных ситуаций, обеспечивающих ориентировку как в предметной так и в ценностной сфере;
- мотивационное обеспечение и ценностная ориентация деятельности на основе создания возможностей самореализации участников учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознания. Личность: Монография. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Сб. ст. под ред. Шороховой. – М.: Наука, 1966.
3. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988.

4. Иванов И.Д., Митрофанов К., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003.
5. Краевский В.В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев и др.; под общ. ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989.
6. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования - М.: Педагогика, 1978.
7. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971.
8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Из-во МГУ, – 2003.
9. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. – М., 1998.
10. Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта //Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. Тезисы докладов, Ч. 1, М., 1993.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., перераб. – М.: «Логос», 2000.
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
13. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования// Высшее образование в России. – 2010. – № 5.
14. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции/А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009.
15. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
16. Выготский Л.С., Педагогическая психология. – М.: 1926.
17. Зверева Н.М. Методологическое знание в содержании образования / Н.М. Зверева, А.А. Касьян // Педагогика. – 1993. – № 1
18. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977.
19. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М. Издательский центр «Академия», 2001.

COMPETENCE APPROACH TO EDUCATIONAL SYSTEM APPROACHES AND TECHNOLOGIES

© 2012

I.B. Shmigirilova, candidate of pedagogical, associate professor, head of the Informatics and Mathematics North Kazakhstan State University, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: competence approach, key competencies, person-activity approach, developing education, problem teaching, secondary education.

Annotation: Analysis of the main categories of competence-based approach allows us to establish its relationship with leading educational approaches and technologies and to provide on this basis, the factors contributing to the formation of core competencies in school education.

УДК 373.5

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ШКОЛЬНИКОВ

© 2012

Л.Н. Щербатых, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков специальных дисциплин

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)

Ключевые слова: аксиологический подход, социокультурный подход, гуманитарная культура, языковая личность, вторичная языковая личность.

Аннотация: В данной статье автор акцентирует внимание на том, что при обучении учащихся иностранным языкам учителю необходимо ориентироваться не только на передачу комплекса знаний, умений и навыков, наличие которых позволяет пользоваться иностранным языком как средством общения, но и апеллировать к личностным, психологическим особенностям обучаемых. Развитие личности происходит благодаря использованию социокультурного и аксиологического подходов в обучении иностранным языкам.

Современная жизнь поставила сегодня перед системой школьного образования сложные задачи, требующие обновления содержания образования, критической переоценки сложившейся подготовки школьников, поиска эффективных средств воспитания молодого поколения. Особенно это важно для развития личности учащихся.

Выпускник школы должен иметь широкий кругозор, обладать высокой политической, нравственно-эстетической, *гуманитарной* и языковой культурой, умеющий перспективно и творчески мыслить.

Активность человека и потребности в самосовершенствовании при этом должны рассматриваться не самоизолированно, а только в условиях взаимоотношений с другими людьми, то есть взаимное личностное развитие происходит в социокультурном контексте.

Становится исходным понимание языка не только как продукта развития общества, но и как средства формирования его мышления и ментальности, а также выдвигаются такие категории, как «человек в языке», «общая/глобальная компетенция», «языковая личность».

Языковая личность – «универсальная, общепедагогическая категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие

и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество» [2].

Современная лингводидактика выдвигает в качестве своей центральной категории понятие вторичной языковой личности, понимаемой как «совокупность способностей, готовности человека к производству речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур» [1].

Данное понимание языковой личности указывает на то, что учащегося необходимо вооружать колоссальной внеязыковой информацией, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развития таких качеств, которые позволяют человеку осуществлять общение с представителями иных культур (это значит, что учащийся становится точкой отсчета при конструировании содержания языкового образования и при анализе процессов обучения иностранному языку, что определяет перспективу личностного и языкового развития учащегося в этих процессах).

Большое значение в интегрировании культуры в обучении иностранным языкам имеет приобщение к интеркоммуникации, главная функция которой, создание пред-

посылок для успешного межкультурного общения, что в свою очередь сопряжено с развитием у обучаемого социокультурной компетенции, позволяющей ему соотносить свою культуру с культурой изучаемого языка. Последнее требует умения видеть различия и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, в системах норм, обязанностей, прав и т.д., принятых в родных социумах.

У школьников, изучающих иностранный язык, должны быть выработаны представления о том, что система ценностей, которой они руководствуются в своей жизни, является универсальной и приложима ко всему мировому опыту, что положит начало формирования картины мира и поможет строить своё поведение.

Обучая учащихся иностранным языкам, учителю необходимо помнить, что любое обучение, в том числе и иностранному языку, может рассматриваться в двух аспектах: прагматическом и образовательном.

Прагматическая ценность изучения иностранного языка определяется совокупностью практических задач, стоящих перед предметом. Например, при отборе содержания языкового материала учитель ИЯ должен помнить, что адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка, возможно лишь при наличии лексических единиц, обладающих ярко выраженной культурной семантикой: названия реальных (обозначения предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой), конотативная лексика (слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям) и фоновая лексика, обозначающая предметы и явления, которые имеют аналоги в сопоставляемой культуре, но различаются какими-то национальными особенностями формирования, формы, предназначения предметов и т.д.

Общеобразовательный аспект означает рассмотрение

AXIOLOGICAL AND SOCIOCULTURAL APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES SCHOOLCHILDREN

© 2012

L.N. Shcherbatykh, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign languages and special disciplines
Elets State University, Elets (Russia)

Keywords: axiological approach, socio-cultural approach, humane culture, language personality, secondary language personality.

Annotation: In this article the author focuses on the fact that while teaching pupils foreign languages a teacher has to focus not only on the transferring complex knowledge and skills, the presence of which allows you to use a foreign language as a medium of communication, but also to appeal to the personal, psychological characteristics of pupils. The development of schoolchildren's personality is due to the use of socio-cultural and axiological approaches to teaching foreign languages.

УДК 378.1

ПОНЯТИЕ И ФУНКЦИИ РЕФЛЕКСИИ В ПЕДАГОГИКЕ И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012

О.Н. Ярыгин, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент организации»
Е.С. Роганов, аспирант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: рефлексия, интеллектуальная компетентность, модель компетентности, аналитическая деятельность.

Аннотация: В работе представлен новый взгляд на проблему рефлексии в аналитической деятельности. На основании математической модели интеллектуальной компетентности описаны условия проявления рефлексии, намечены новые подходы к исследованию рефлексии и креативности в педагогике и аналитической деятельности.

Современные исследования, посвященные профессиональной компетентности, все больше апеллируют к феномену рефлексии, рассматривая ее и как содержательный элемент компетентности, и как условие развития последней. Всесторонне исследованная в философии, признанная сформированным понятием в психологии, педагогике и других гуманитарных науках, ставшая методологическим инструментом деятельности и мышления, рефлексия имеет множество определений.

В философской литературе под рефлексией понимают способность разума обращать свой «взор» на себя;

обучения иностранному языку с позиции его воспитательно-образовательного и развивающего воздействия на личность обучаемого. В рамках данного аспекта должно быть сформировано положительное отношение к иностранному языку, к культуре другого народа, говорящего на этом языке, а также широкое представление о достижениях национальных культур (собственной и страны изучаемого языка) в развитии общечеловеческой культуры, о роли родного языка в зеркале культуры другой страны.

Школьники должны иметь достаточно развитую способность понимать цели и мотивы иной культуры, реагировать на проявление специфики их проведения.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод, что при обучении учащихся иностранным языкам учителю необходимо ориентироваться не только на передачу комплекса знаний, умений и навыков, наличие которых позволяет пользоваться иностранным языком как средством общения, но и апеллировать к личностным, психологическим особенностям обучаемых, развития личности происходит только в социокультурном контексте, социальный характер мышления есть не что иное, как его языковая форма воплощения.

Социальная суть взаимодействия определяется надязыковой надстройкой, которая и задаёт основные направляющие в процессе обучения иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // *Язык-система. Язык-текст. Язык-способность*. – М.: Наука, 1995. – С. 277-285.
- Халеева И.И. Языковая политика: элемент или доминанта в области образования // *Знание языка и языкознание* / Отв. ред. В.П. Нерознак, И.И. Халеева. – М.: Наука, 1991. – С. 71-80.

а также ее «распределенности» по психике в целом, для дифференциации ее базовых модусов целесообразно использовать аналогичный по «рангу» обобщенности и в то же время вполне устоявшийся, понятный критерий - классическую триаду, включающую психические процессы, свойства и состояния. Пора четко осознать, что рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них. Более того, суть и специфика рефлексии (как понятия и психической реальности) заключается в том, что она не только «может быть представлена» в качестве процесса, свойства и состояния, но что именно синтез указанных модусов и составляет ее качественную определенность. Рефлексия - это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психикой своего собственного содержания» [1].

Рефлексия в педагогике

Исследование и разработка проблем рефлексии в педагогике и психологии характеризуется наличием разнообразных ее трактовок и определений.

Так С.Л. Рубинштейн с появлением рефлексии связывает особый способ существования человека и его отношения к миру: «...рефлексия как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы... С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни» [2]. Рефлексия рассматривается как познавательная активность субъекта, направленная на него самого: при теоретическом решении задачи предметом анализа становится рассмотрение возникновения собственного способа решения, сравнения его с возможными другими собственными подходами.

В современной педагогике рефлексия наиболее полно учитывается и используется в деятельности педагогике (педагогической технологии развивающего обучения) Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова [3] и мыследеятельностной педагогике Г.П.Щедровицкого [4]. Исследованиям интеллектуального аспекта рефлексии посвящены многие работы В.В. Давыдова в рамках разработки и исследования педагогической технологии «развивающим обучением». В одной из первых работ по данной проблеме рефлексия определяется как умение субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия».

Подход Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова специально строится как педагогика способностей. Идея учебной деятельности, принадлежащая Д.Б. Эльконину, позволяет понять, чем учение отличается от всего другого, что делает человек. Во всякой деятельности человек меняет, преобразует какой-то предмет, чтобы получить результат. Например, он преобразует модель системы, чтобы получить решение возникшей проблемы, то есть совершает предметные действия. А в процессе учебной деятельности человек преобразует самого себя. Формирование способностей мышления понимается как выделение в окружающем мире существенных отношений, как особая знаковая работа, позволяющая эти отношения выражать и фиксировать, как рефлексия способов такого познания. То есть именно то, о чем В.В.Давыдов говорил как о разумном, теоретическом мышлении.

Согласно мыследеятельностному подходу, «содержание обучения - не в предмете, а в форме деятельности, осуществляемой в ситуации и в том, как эта форма будет отрефлексирована». В целом компоненты этого подхода связывают мыследеятельностные процессы понимания и рефлексии. Рефлексия, в данном контексте понимается как осознание человеком собственной деятельности, понимание сути происходящего, сознание собственных целей и средств, видение всей ситуации в целом. Именно за счет рефлексии у преподавателя и учащегося сохраняется

ся целостный и единый смысл совместной деятельности, формируются и удерживаются учебные цели. Значит, у обучаемых необходимо формировать рефлексивные способности. Для этого требуется обучать особым языкам (понятиям, схемам), за счет которых учащиеся получают возможность осмыслить собственную деятельность и мышление. То есть формировать рефлексивное мышление. Как развивающее обучение, так и мыследеятельностный подход предполагают существенно рефлексивный характер учебной деятельности. Перспектива развития форм обучения на всех его этапах видится в том, чтобы дополнить учебную деятельность развивающего обучения, тем процессом, который Г.П.Щедровицким назван педагогической мыследеятельностью.

А.В.Карпов так оценивает важность рассмотрения рефлексии как необходимого элемента познания и аналитической деятельности: «Своеобразие проблемы рефлексии обусловлено уникальностью самого свойства рефлексивности. Действительно, благодаря этому свойству как «данности сознания самому себе» человек понимает, что наделен таким уникальным качеством, которого нет ни у одного из живых существ, - способностью сознать. В то же время, во многом благодаря этому свойству возникает и психология как таковая, поскольку оно позволяет дифференцировать психическое на «познающее» и «познаваемое», а тем самым - конституировать его как предмет познания. В связи с этим можно говорить об известной «вторичности» психологического знания по отношению к свойству рефлексивности. Поэтому и психологическое знание - сначала в его донаучной, а затем и в собственно научной форме - возникает при появлении свойства рефлексивности» [1].

При этом выделяется ряд направлений исследования рефлексии, имеющих непосредственное отношение к аналитической деятельности, среди базовых направлений ее разработки целесообразно выделить следующие:

- деятельностное направление (рассмотрение рефлексии как компонента структуры деятельности);
- исследование рефлексии мышления;
- педагогическое направление (рефлексия как инструмент организации учебной деятельности);
- личностное направление (рефлексивное знание рассматривается как результат осмысления своей жизнедеятельности);
- мыследеятельностный подход, согласно которому рефлексия есть форма мыследеятельности;
- метакогнитивная парадигма исследования рефлексивных процессов;
- исследование рефлексии как фундаментального механизма самопознания и самопонимания;
- исследование рефлексивных механизмов управленческой деятельности.

Некоторые исследователи выделяют даже понятие рефлексивной компетентности, рассматривая её как компонент подготовки к профессиональной педагогической деятельности. Однако, как отмечалось выше, не всякое психологическое проявление или способность к некоторому виду деятельности, оказывается компетентностью. Чтобы описать такую компетентность потребовалось бы выявить её составляющие, то есть знания, способности, мотивацию, а также определить её компетенцию. Все это, в данном случае, не представляется определенным. Поэтому остановимся на понимании рефлексии, как «процесса-свойства-состояния» (по А.В.Карпову) являющегося необходимым компонентом интеллектуальной компетентности, реализующейся в аналитической деятельности.

Моделирование рефлексии

Исследования рефлексии на основе структурного моделирования, начатые Г.П.Щедровицким [5], дополняются подходом, основанным на математическом моделировании от формально-логических моделей В.А.Лефевра [6] до моделей рефлексивных игр и системно-динамических моделей.

Определяя подходы к математическому моделированию рефлексии В. А. Лефевр выделяет два существенно различных значения современного толкования термина рефлексии. С одной стороны, рефлексия—это конкретный механизм, или «автомат» выбора в бинарных ситуациях, безразличный в широких пределах к содержанию того, что именно выбирается. С другой стороны, речь идет о способности человека постигать свой внутренний мир и строить картину своих состояний. Такое понимание рефлексии нацеливает на ее содержательный анализ и вряд ли может быть ограничено «сведением себя» лишь к оценке в простой двоичной системе. Как указывал В. Лефевр, рефлексивные модели отражают связь с саморефлексией, с динамическими системами «моделирования субъективного выбора в нелинейном случае».

При построении математической модели поведения рассматривается только простейший его вид – выбор из двух вариантов (аналогично движению в раздваивающемся лабиринте). Вариантам выбора приписываются численные значения 1 и 0. Вариант 1 обобщенно интерпретируется как «положительный», вариант 0 как «отрицательный». Модель строится в виде формулы $X_1 = f(x_1, x_2, x_3)$. Переменная X_1 описывает поведение и интерпретируется в одних ситуациях как вероятность выбора положительно-го решения (1), в других ситуациях как интенсивность реакции субъекта на внешнее воздействие. Переменная x_1 описывает «интенсивность давления внешнего мира, склоняющего субъекта выбрать положительный полюс». В конкретных ситуациях интерпретируется как интенсивность внешнего воздействия. В терминах эмоционального регулирования поведения x_1 можно интерпретировать как эмоциональный (нормированный) отклик на внешнее воздействие. Переменная x_2 описывает «опыт» субъекта, т.е. среднюю интенсивность предыдущих внешних воздействий. Так моделируется то, что предыстория воздействия формирует состояние. Переменная x_3 определяется как вероятность, с которой субъект «намерен» выбрать положительный полюс. Другими словами, это результат волевого выбора. Исходя из аксиом, представляющих собой модели психологических аспектов выбора, В.А.Лефевр выводит формулу для функции выбора $X_1 = x_1(1 - x_1)(1 - x_2)x_3$.

Дальнейшая теория строится исходя из этой функции. Несмотря на эффективные применения данной модели в конкретных ситуациях для объяснения и предсказания поведения субъектов в сложной рефлексивной среде, данный подход ограничен и не позволяет моделировать многие ситуации связанные с рефлексивным поведением.

Д.А. Новиков, А.Г. Чхартишвили [7] развивают современный подход к математическому моделированию рефлексии, вводя в рассмотрение новый класс теоретико-игровых моделей – *рефлексивные игры*, описывающие взаимодействие субъектов, принимающих решения на основании иерархии представлений о существенных параметрах, представлений о самих этих представлениях и т.д. Рефлексивные игры дают возможность: моделировать поведение рефлексизирующих субъектов; исследовать зависимость выигрышей агентов от рангов их рефлексии; ставить и решать задачи *рефлексивного управления*; единообразно описывать многие явления, связанные с рефлексией (скрытое управление, информационное управление, рефлексию в психологии).

Исследования рефлексивного развития компетентностей указывают на явно выраженную положительной динамическую взаимосвязь рефлексивно-креативных способностей у испытуемых.

Основными уровнями саморазвития креативности выступают рефлексивные аспекты самосознания, а основными механизмами являются рефлексивные акты самоосознания, где рефлексия является фактором для саморазвития личностных качеств и способностей к креативным проявлениям. Выделяются индивидуальные сферы креативных проявлений: мотивационную, личностную, эмоциональ-

но-волевою и когнитивную, которые являются доминантами креативного развития. Креативность в рефлексивном контексте понимается как динамическое свойство индивида, представляющее собой реализацию личностных качеств и способностей средствами рефлексивного самосознания, которое формирует рефлексивно-креативные способности.

Такие способности проявляются в оригинальных и уникальных подходах к решению творческих задач, что приводит к продуктивным личностным и поведенческим изменениям и созданию качественно нового ментального опыта. На основании этого возникает определение специфической компетентности: «*Рефлексивно-креативная компетентность* - профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивно-креативных способностей, что обеспечивает процесс саморазвития креативных проявлений, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности» [8].

Рефлексия в аналитической деятельности

В методологических разработках теории деятельности рефлексия рассматривается с точки зрения механизмов и закономерностей естественного развития деятельности. Здесь с явлениями рефлексии связывают обращение к основаниям своих собственных действий, анализ способов и результатов деятельности, проектирование и создание новых образцов деятельности. В данном контексте рефлексия можно определить как «анализ осуществлённой деятельности, направленный на выявление причин затруднений и коррекцию способа деятельности».

В исследовании познавательной и аналитической деятельности человека в ситуациях решения творческих задач рефлексия рассматривается как существенный компонент мышления. Можно выделить несколько взаимодействующих процессов аналитической деятельности: личностный, рефлексивный, предметный, операциональный. Рефлексивный и личностный процессы представляют собой ментальные компоненты познавательной и аналитической деятельности. В данном контексте рефлексия понимается как осознание оснований и средств решения проблемы, саморазвитие способов аналитической деятельности.

Рассмотрение отечественных работ, посвященных изучению рефлексии, показывает, что она исследуется в четырех основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном. Выделяют соответствующие типы рефлексии. При этом первые два аспекта выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и процессах общения, а другие два - в индивидуальных формах проявления мышления и сознания, то есть в аналитической деятельности. Данное разделение позволяет различить коллективную и индивидуальную формы осуществления рефлексии.

На выявление специфики кооперативного аспекта рефлексии направлены работы Г.П. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого и др.

Г.П. Щедровицкий в рамках «теории деятельности» разработал собственно научные теоретические описания и модели рефлексии. Рефлексия в этих работах рассматривается, во-первых, как процесс и структура деятельности и, во-вторых, как механизм естественного развития деятельности, как принцип развёртывания её схем. В рассматриваемом контексте рефлексия оказывается *необходимым компонентом для самосовершенствования аналитической деятельности за счет направления её собственных приемов на процесс самой аналитической деятельности*.

Г.П. Щедровицкий выдвигает гипотезу о рассмотрении рефлексии с точки зрения «идеи кооперации деятельности». В настоящем исследовании эта гипотеза подтверждается тем, что в аналитической деятельности в такую кооперацию вступают различные виды составляющих интеллектуальной компетентности (языковая, дедуктив-

ная, индуктивная, алгоритмическая), которые порождают, таким образом, новые способы решения проблем [9]. В таком случае срабатывает схема «рефлексивного выхода» за рамки деятельности в случае невозможности ее осуществления. Перейдя в позицию новой деятельности, индивид обретает средства «строить смыслы» (по Щедровицкому), в терминах которых переформулируется прежняя деятельность. Таким образом, *аналитическая деятельность второго уровня рефлексивно «поглощает» первую как исходный материал*. В данном подходе рефлексия выступает как специальным образом организованная деятельность (которая может быть использована в проблемной ситуации), направленная на способы собственной аналитической деятельности. Тем самым рефлексия предполагает взгляд со стороны на свою позицию по отношению к проблеме.

Г.П. Щедровицкий первым рассмотрел рефлексю как деятельность, выделил этапы в развитии рефлексии, соотносит рефлексю с профессиональной деятельностью [5].

Многообразие самого феномена рефлексии, многообразие «предметов», на которые может быть направлена рефлексия проявляются в том, что субъект может рефлексировать:

- 1) свои представления о другом человеке и причинах его поступков,
- 2) представления о своем «Я» и причинах своих поступков,
- 3) собственные знания об объекте и способы взаимодействия с ним,
- 4) знание о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия в профессиональной деятельности.

В ходе рассмотрения аналитической деятельности объектом рефлексии будут именно собственные знания (как процедурные так и декларативные), то есть множества **Q** и **F** в модели интеллектуальной компетентности. Именно проявления рефлексии составляют не описываемое заранее и не перечислимое в виде конечного набора функций множество **R** в кортеже аналитической компетентности [10].

В реальности рефлексия представляет собой не только интеллектуальный процесс, но и определенное воздействие ситуационного пространства, (личности, группы, культуры) на собственное мышление. Рефлексия направляет взгляд на функционирование и развитие аналитической деятельности и тем самым включает её в определенное целое, замыкая петлю обратной связи.

Аналитическая деятельность представляет собой взаимодействие многих различных видов мышления, находящихся в различных отношениях (дополнения, противостояния, независимости, родства и т. д.) [11-20]. Например, естественнонаучное и гуманитарное мышление, с одной стороны, находятся в отношении оппозиции, с другой — дополнения. Различия дедуктивную и индуктивную компетентности, как проявления особых способов мышления, приходится также признавать их неразделимость в процессе аналитической деятельности.

Аналитическая деятельность предполагает явную рефлексю особенностей того мышления, в рамках которого она осуществляется.

Но что значит отрефлексировать особенности своего мышления и его границы? И как можно отрефлексировать какие-либо виды мышления в процессе аналитической деятельности, если эти виды еще только формируются, если в них еще не сложились соответствующие правила? Ответ состоит в том, что отрефлексировать и означает «сначала организовать, нормировать, осмыслить, закрепив все это в особых нормах и правилах мышления» [5]. В данном случае это необходимое условие рефлексии. Указанные основные контексты современного мышления (рациональный, личностный, групповой, культурный) задают различные признаки рефлексии. И, следовательно, рефлексия мышления (и собственного, и чужого) должна исследоваться с нескольких дополняющих друг друга по-

зий: научной и технической рациональности, мыслящего индивида, группы или сообщества. Именно рефлексия позволяет переводить неявные имплицитные знания в эксплицитные.

Вся многогранность явления рефлексии и её связи с самопознанием в процессе аналитической деятельности афористично сосредоточена Станиславом Ежи Лецем в двух строчках: «Когда остаюсь наедине с собою, внимательно присматриваюсь к ним обоим».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 720 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Щедровицкий Г. П. и др. Педагогика и логика. – М. : КАСТАЛЬ, 1993. – 416 с.
5. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М. : Наследие ММК, 2005. – С. 64–125.
6. Лефевр, В. А. Лекции по теории рефлексивных игр – М. : Когито центр, 2009. – 223 с.
7. Новиков, Д. А. Рефлексивные игры [Текст] / Д. А. Новиков, А. Г. Чхартишвили. – М. : СИНТЕГ, 2003. – 160 с.
8. Шелепанова Н. В., Дмитриева В., Валиулина И. С. Взаимосвязь рефлексивных аспектов самосознания с креативными проявлениями личности // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – Вып. 2. – С. 33–41.
9. Ярыгин О.Н. Структура интеллектуальной компетентности и её тестирование // Вектор науки ТГУ. – 2011. - 2(16). - с. 410-413.
10. Ярыгин О.Н. Эмерджентные свойства аналитической деятельности: компетентность // Вектор науки, ТГУ, 2011, 3(6), сс.343-346.
11. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.
12. Ярыгина Н.А. Аналитический подход к составлению финансовой отчетности // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.69-72.
13. Денисова О.П. Совершенствование аналитической подготовки специалистов на основе технологии анализа // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №4. - с.82-85.
14. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.36-42.
15. Пудовкина Н.Г. Значение аналитической деятельности в управленческом цикле // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №4. - с.234-236.
16. Коновалова Е.Ю. Использование лингвистических переменных в осуществлении аналитической деятельности управления образовательными системами // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 1.1. – с. 96-102.
17. Коростелев А.А. Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №1. - с.88-92.
18. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Ментальные модели: основа и препятствие для аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с. 64-68.
19. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. - №1.1. – с. 78-83.
20. Ярыгин О.Н., Рудаков С.С. Креативность в ана-

THE CONCEPT AND FUNCTION OF REFLECTION IN PEDAGOGICS AND ANALYTICAL ACTIVITY

© 2012

O.N. Yarygin, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, associate professor of «Organizational Management»

E.S. Roganov, aspirant
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: reflection, intellectual competence, competency model, the analytical activity.

Annotation: This paper presents a new approach to the problem of reflection in the analytical activity. Based on the mathematical model of intellectual competence described conditions for the manifestation of reflection, outlined new approaches to the study of reflection and creativity in pedagogics and analytical activity.

УДК 378

ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СОКРАЩЕНИЕМ СРОКА ОБУЧЕНИЯ

© 2012

Н.А. Ярыгина, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика и менеджмент»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, сокращенные сроки обучения, профориентационная подготовка, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование.

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы обеспечения непрерывного образования, решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней образования.

В течение всей своей профессиональной деятельности специалист регулярно расширяет свои познания, непрерывно повышая свою квалификацию. Приобретенное в период становления первое профессиональное образование не редко оставалось единственной методической базой для последующего самосовершенствования запаса знаний. Такая ситуация ограничивает потенциал профессионального роста, что, несомненно, сказывается на общем положении отрасли.

Образование в России, как и во всем мире, постоянно модифицируется, что, конечно, требует перенаправления его задач, целей, функций, образовательных структур и институтов. Вопреки происходящим преобразованиям, проблема образования остается открытой.

В настоящий период экономического и социального развития наиболее важной проблемой следует считать непрерывность образования. Принцип непрерывности можно взять за основу профессиональной подготовки, предполагающий постоянный переход специалиста от одного образовательного этапа к другому, более усовершенствованному, но только при подтверждении им соответствующего уровня квалификации.

По существу следует дать ответ на вопрос – постоянно повышать образование стоит всегда и всем и кому, прежде всего это необходимо – человеку или обществу? А если выразиться точнее, какой формулировки придерживаться: «образование на всю жизнь» или «образование через всю жизнь»?

Объективная потребность решения проблемы непрерывности образования вызвана, во-первых, постоянным изменением общественного развития во все мире, а, во-вторых, приближением социально-экономического развития, что естественно сказывается на духовной и материальной жизни как общества в целом, так и отдельной личности в частности.

Еще не так давно желание педагогов научить «навсегда», т.е. так, чтобы эти знания использовались в течение всей профессиональной деятельности специалиста, направляло на создание, так называемого, «финального» типа образования. Но, в настоящее время, когда не хватает экономических, технологических и правовых знаний, когда усилились проблемы этической неграмотности и технологической незанятости, стремительно растет необходи-

мость во всевозможных видах и способах непрерывного образования. На сегодняшний момент, для устранения и восполнения пробелов установившейся ранее системы, для людей, которых не устраивает их социально-профессиональное положение, необходимо непрерывное образование.

Система профессионального образования, сложившаяся к настоящему времени, включает следующие ступени, отраженные на рис.1.

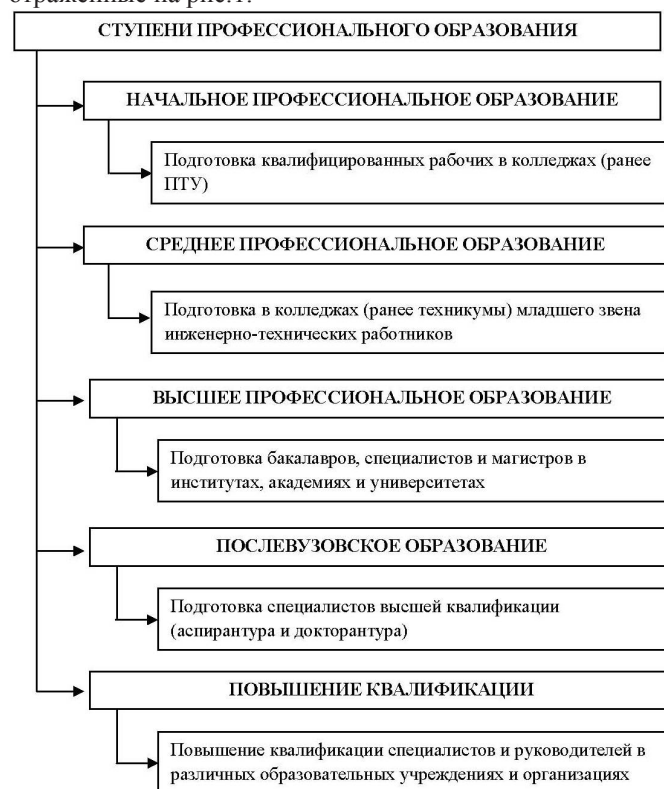


Рис. 1. Ступени профессионального образования

Подготавливая специалистов соответствующего разря-

да, профессиональную образовательную программу стоит направлять на решение задач поэтапного повышения профессионального и образовательного уровней [1, 2].

Стать обладателем диплома о высшем образовании, подтверждающим квалификацию и скорее освоить путь образования, несомненно, желает каждый абитуриент. Высшее профессиональное образование с сокращением срока обучения имеют прерогативу получить выпускники колледжей и техникумов, имеющих среднее профессиональное образование и, планирующие обучаться по профильным направлениям в вузе [3].

Учебная программа, в данном случае, осуществляется с сокращением срока обучения, т.к. дисциплины, которые изучались ранее в колледже и, которые существуют в дипломе о среднем профессиональном образовании, перекредитовываются. От количества предметов и количества академических часов будет зависеть срок обучения по сокращенной программе обучения, который может варьироваться от 2,5 до 3 лет.

Здесь важно подчеркнуть, что для наименьшей загруженности студентов в период сдачи академической разницы по индивидуальным планам, в Тольяттинском государственном университете (ТГУ) была разработана программа курсов по ликвидации академической разницы с последующей перекредитацией изученных дисциплин.

Большое внимание ТГУ уделяется предварительной профориентационной деятельности, регулярно проводимой с выпускниками техникумов и колледжей. Проводимые собрания помогают выпускникам среднего профессионального образования не только взвесить свои знания, потенциал и способности, определить критерии обучения на следующем уровне профессионального образования, но и проанализировать дальнейший карьерный рост в различных направлениях их профессиональной деятельности [4-10].

ТГУ предлагает на выбор любую удобную для студента форму с сокращением срока обучения: очную или заочную. Отметим, что выпускники колледжей и техникумов отдают предпочтение, в основном, заочной форме обучения, т.к. это дает прекрасную возможность результативного сочетания трудовой деятельности с получением высшего образования.

Важно подчеркнуть, что для студентов, работающих на предприятиях города Тольятти посменно, но желающих обучаться на очной форме обучения, ТГУ предлагает специальный график посещения учебных занятий. График построен таким образом, что по четным неделям занятия проводятся в дневное время, а по нечетным – в вечернее. Такая система посещения занятий позволяет свести к минимуму непосещаемость работающих студентов.

Человек в течение всей жизни находится в постоянном поиске, связанном с перепрофилированием жизненных планов и направленности, следовательно, присутствует необходимость развивать потребность в самоопределении на базе приобретения знаний и умений в рамках образовательных программ нового поколения [11, 12]. Постоянное развитие личности может осуществляться только при регулярной модернизации умственного запаса знаний в процессе непрерывного образования. Непрерывное профессиональное образование нуждается в особой научно-практической организации. При этом следует принять во внимание особенность специфики профессиональной сферы обучающихся, а также, индивидуальность самого учащегося. В этом случае весь образовательный процесс должен быть направлен на решение конкретных задач жизнедеятельности учащегося и профессионально авторитетных жизненных целей. Уделяя особое внимание непрерывности образовательного процесса молодых специалистов, ТГУ особое внимание уделяет программам с сокращением срока обучения. За сравнительно небольшой промежуток времени данный подход к обучению приобрел высокую популярность среди выпускников колледжей и техникумов.

Среди особенностей обучения по сокращенным программам в ТГУ можно отметить следующее:

- сокращенные сроки обучения;

- большой выбор направлений и профилей подготовки;

- достаточно низкая стоимость обучения, по сравнению с другими вузами города, при высоком уровне преподавания и организации учебного процесса;

- льготный (посеместровый и помесечный) режим внесения платы за обучение;

- высококвалифицированный состав преподавателей (к работе привлекаются самые высококвалифицированные преподаватели, среди которых профессора, доценты, кандидаты наук, а также главные специалисты ряда крупных предприятий, кредитных учреждений и организаций города Тольятти);

- заочная форма с предметной спецификой обучения, дающая возможность применить полученные знания соответствующих методов и методик к решению практических задач;

- выраженный междисциплинарный характер образовательных программ по каждому направлению;

- классическое образование с элементами образовательных технологий, позволяющими интенсифицировать процесс обучения (деловые игры, в том числе компьютерные; мультимедийные презентации; разбор конкретных ситуаций; банк лекционных и методических материалов);

- наличие методического кабинета, решающего весь комплекс задач по информационно-методическому обеспечению студентов, обучающихся в ТГУ по учебным планам и программам ВПО в сокращенные сроки;

- лояльные к проблемам и нуждам студентов администрация и коллектив сотрудников ТГУ, с готовностью и оперативно отвечающих на все вопросы.

Центр профориентации ТГУ основной упор делает на проведение маркетинговой политики на рынке образовательных услуг, задачей которой является сокращение выпускников из числа обучающихся в службу занятости посредством профессиональной ориентации, предоставлении информации о положении на рынке труда и перспективах трудоустройства по тем или иным специальностям и направлениям.

ТГУ разработана программа содействия трудоустройству и занятости выпускников. В рамках этой программы университет работает с ведущими специалистами ряда крупных предприятий города.

Методологическими основами моделирования непрерывного профессионального образования являются идеи социально-педагогического, целостного и личностного подходов, отраженные на рисунке 2.

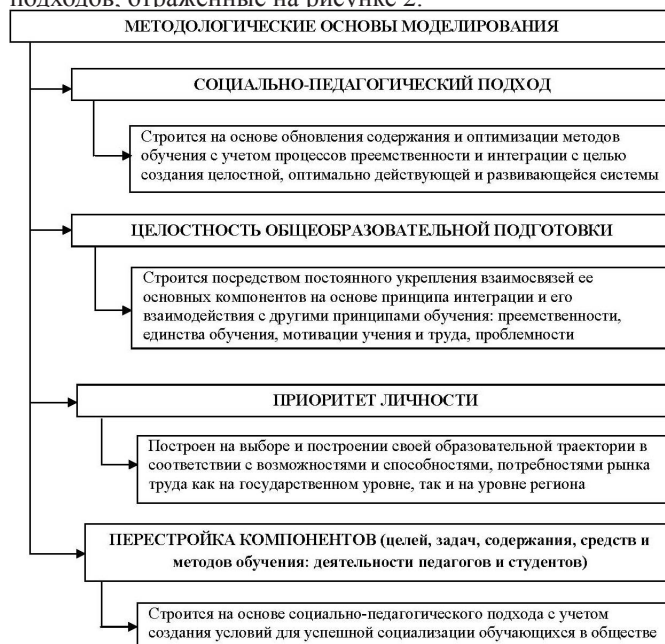


Рис. 2. Методологические основы моделирования

При этом содержание непрерывного профессионального образования является эффективным, если будут соблюдены основные критерии его функционирования и развития, отраженные на рисунке 3.

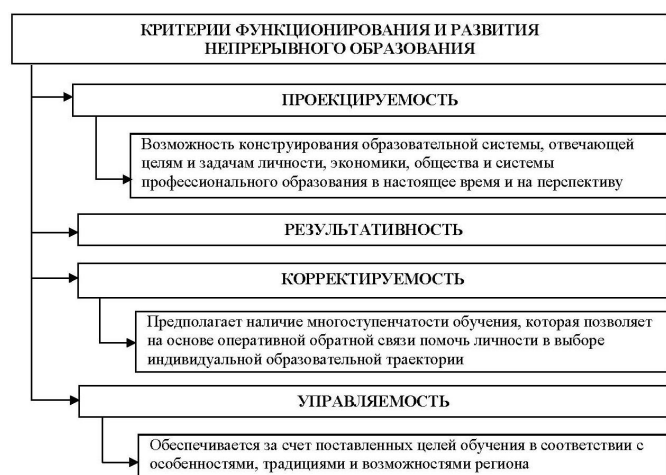


Рис. 3. Критерии функционирования и развития непрерывного образования

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дорожкин Е. М. / Проектирование деятельности образовательного учреждения на основе социально-педагогической многомерности: Монография / Екатеринбург: Урал. ин-т подгот. и повыш. квалиф. кадров лесн. комплекса, 2004 г.
2. Колотова О.М., Герасимова Л.А. / Организация учебного процесса в системе непрерывного образования / Вестник ТГПУ выпуск 2 (104), 2011 г.
3. Кувшинов Ю.Я. / «Непрерывное профессиональное образование как гарантия мастерства специалиста» /

PROVIDE CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION ON THE SHORT TRAINING PERIOD

© 2012

N.A. Yarygina, candidate of economic sciences, assistant professor of "Economics and Management"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: Continuing professional education, vocational guidance training, vocational education, higher vocational education, shortened period of training.

Annotation: This article discusses the problem of providing lifelong learning, problem solving sequential increase of professional and educational levels of education.

Журнал АВОК №3, 2006 г.

4. Богданова А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.13-16.

5. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. - 2011. - 4(18). - С.504-510.

6. Балашова В.Ф., Рева А.В. Модернизация высшего профессионального образования в условиях современности: основные тенденции и ориентиры // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №4. - с.474-479.

7. Денисова О.П. Профессиональная успешность сотрудников вуза и эффективность работы в высшей школе при подготовке к экспертизе качества // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3.- с.17-21.

8. Ярыгин А.Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.59-64.

9. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184.

10. Ярыгина Н.А. Особенности экономического анализа деятельности вузов // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №1. - с.112-117.

11. Пудовкина Н.Г. Обеспечение качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3. - с.356-358.

12. Коростелева Л.А. Проблемы использования экономических и правовых знаний в подготовке экспертов-экономистов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. №1(17). С. 80-87.

Работа выполнена в рамках госзадания по теме №461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием»

НАШИ АВТОРЫ

Аббасзаде Самед Али, докторант кафедры психологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Акчулпанова Раиса Киньябаевна, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Бишовой»
Адрес: Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Бишовой, 453103, Россия, Республика Башкортостан, пр. Ленина, 49.
Тел.: 8-917-80-83-143
E-mail: pedagogics@sspa.bashtel.ru

Аникеева Юлия Владимировна, соискатель, специалист по учебно-методической работе деканата по ОЗО и экстернату
Адрес: Ставропольский государственный университет, 355005, Россия, г. Ставрополь, ул. Некрасова, 86, кв. 129
Тел.: 8-928-637-99-19
E-mail: anikeeva7878@mail.ru

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета математики, физики и информатики, профессор кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443090, Россия, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 26
Тел.: (846) 224-62-59
E-mail: vnaniskin@gmail.com

Ахмеева Альфия Рагимовна, аспирант
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, улица Татищева, 20 а
Тел.: 89610554144
E-mail: brilliantnpa@gmail.com

Базавлущая Лилия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры Экономики, управления и права
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69
Тел.: (8351) 210-54-68
E-mail: lilibaz@mail.ru

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Россия, 362025, РСО – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Богатенков Сергей Александрович, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, дом 69
Тел.: (8351) 210-54-69
E-mail: ser-bogatenkov@yandex.ru

Борисенко Юлия Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития
Адрес: Кемеровский государственный университет, 650043, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6
Тел.: (3842) 58-81-92
E-mail: evseenkova@mail.ru

Борликов Герман Манджиевич, доктор педагогических наук, профессор, президент
Адрес: Калмыцкий государственный университет, Россия, г. Элиста, улица Пушкина, 11
Тел.: (84722)4-10-05
E-mail: priem@kalmsu.ru

Ванакова Галина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Адрес: Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, 679015, Россия, г. Биробиджан, ЕАО, ул. Широкая, д. 72 а
Тел.: (42622) 40146
E-mail: vanakova_gv@mail.ru

Василенко Анна Юриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования
Адрес: Школа педагогики Дальневосточного федерального университета, 692508, Россия, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35
Тел.: (4234) 32-19-91
E-mail: vasilenko_au@mail.ru

Василькова Наталия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, дом 69
Тел.: (8351) 210-54-69
E-mail: vasilkovana@cspu.ru

Вергунова Виолетта Михайловна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник мониторинга и оценки качества образования
Адрес: Амурский областной институт развития образования, 675000, Амурская область, г. Благовещенск, улица Пушкина, 44
Тел.: (4162) 52-27-12
E-mail: amurippk@yandex.ru

Вишнякова Евгения Валерьевна, бакалавр технологического образования, специалист центра Дистанционного обучения
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482)54-63-39
E-mail: cheshirskiy_kot@mail.ru

Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 50-59-96
E-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Гаврилова Мария Ивановна, старший преподаватель
Адрес: Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств, 445026, Россия, г. Тольятти, улица Свердлова, дом 39
Тел.: (8482) 67-44-48
E-mail: kseniya101@mail.ru

Голубчикова Марина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6
Тел.: (3952) 30-65-15
E-mail: mg2@bk.ru

Грозина Людмила Владимировна, директор центра мониторинга и оценки качества образования
Адрес: Амурский областной институт развития образования, 675000, Амурская область, г. Благовещенск, улица Пушкина, 44
Тел.: (4162) 52-27-12
E-mail: amuripk@yandex.ru

Гурбанлы Вагиф Тапдыг оглу, кандидат педагогических наук, доцент, докторант Института проблем образования
Азербайджанской Республики
Адрес: Азербайджанский институт учителей, AZ 1141, Азербайджанская Республика, г. Баку, улица Коруглу Касымова, 874
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Давыдова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор – директор Предпринимательского института педагогики и психологии.
Адрес: ФГБОУ ВПО Астраханский государственный университет 414056 Россия, г. Астрахань, ул. Татищева д. 20 а
Тел.: (8512) 49-41-56, (8512) 61-08-20.
E-mail: genurochka82@mail.ru

Дахина Елена Рашитовна, аспирант, методист «Центр профессионального образования»
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева 20 «А»
Тел.: 8 (8512)41-49-62
E-mail: ekshembeewa.elena@yandex.ru

Денисова Оксана Петровна, кандидат психологических наук, доцент
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, РФ, Самарская обл., г.Тольятти, ул.Белорусская, д.14
Тел.: (8482) 54-63-41
E-mail: kseniya101@mail.ru

Джаббаров Рашид Векил оглу, доктор философии по психологии, старший научный сотрудник экспериментальной лаборатории кафедры психологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Джаганян Анна Герасимова, ассистент кафедры общей и социальной педагогики
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362040, Россия, г. Владикавказ, ул. К.Маркса, 36
Тел.: (8482) 64 18 20
E-mail: a.dzhaganian@yandex.ru

Докшанин Сергей Андреевич, аспирант
Адрес: Международный институт бизнес-образования, 183038, Россия, г. Мурманск, ул. Октябрьская, 3-а
Тел.: (8152) 45-55-46
E-mail: serg_dok@inbox.ru

Дудина Ирина Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Информатика и вычислительная техника» Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, 14
Тел.: 53-91-81
E-mail: 267179@rambler.ru

Еналдиева Кристина Олеговна, аспирантка кафедры общей и социальной педагогики
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362040, Россия, РСО - Алания, г. Владикавказ, ул. К.Маркса,36.
Тел.: (8482) 64 18 20
E-mail: illona1978@mail.ru

Еремицкая Ирина Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии развития
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 а
Тел.: (8512) 59-53-41
E-mail: irer@inbox.ru

Ермакова Мария Александровна, старший преподаватель кафедры логопедии и олигофренопедагогики, аспирант МПГУ
Адрес: Благовещенский государственный педагогический университет, 675000, Россия, г. Благовещенск, ул. Ленина, 104
Тел.: (4162) 37-39-35
E-mail: Masha25@inbox.ru

Жигулин Андрей Алексеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Адрес: Воронежский экономико-правовой институт, 394042, Россия, г. Воронеж, Ленинский проспект, 119а
Тел.: 8 906 6755555
E-mail: zhigulin1980@yandex.ru

Завьялова Алина Андреевна, аспирантка кафедры педагогики профессионального образования, докторант кафедры китайской филологии Хэйлунцзянского университета, Харбин (КНР)
Адрес: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 681000, Россия, Хабаровский край, г. Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова 17 кор. 2
Тел.: (84217) 59-14-30
E-mail: alinazavyalova84@yandex.ru

Захарова Ольга Александровна, доцент кафедры «Информационные технологии», руководитель Центра дистанционного обучения и повышения квалификации
Адрес: Донской государственный технический университет, 344010, Россия, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1
Тел.: +7 (863) 273-85-11
E-mail: oz64@mail.ru

Зейналабдинова Асли Ханмирза кызы, докторант Института правовых исследований НАНА
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Измайлова Наталья Александровна, учитель, магистрант кафедры педагогики и методик преподавания
Адрес: Муниципальное общеобразовательное учреждение № 9, 445021, Россия, г. Тольятти, ул. Баныкина, 22
Тел.: (8482) 26-78-95
E-mail: izmail_n@list.ru

Исакова Евгения Казимировна, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Педагогика»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: ekisakova@list.ru

Исамуллаева Дилляри Ришадовна, тренер-преподаватель, аспирант
Адрес: Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва по художественной гимнастике им. Л.А. Тихомировой, 414000, Россия, г. Астрахань, ул. Советская, 21/Шелгунова, 16
Тел.: (8512) 51-14-07
E-mail: dilia__@mail.ru

Истоминна Ирина Михайловна, аспирант кафедры «Информационные технологии»
Адрес: Донской государственный технический университет, 344010, Россия, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1
Тел.: +7 (863) 273-85-11
E-mail: oz64@mail.ru

Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология развития, акмеология», декан факультета психологии
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 а
Тел.: (8512) 59-53-40
E-mail: kai_bor@mail.ru

Калаева Любовь Тимофеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел. 8(8672) 53 67 64
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Квасных Галина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (7152) 37-37-66
E-mail: kgalene@mail.ru

Кириллова Мария Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий
Адрес: Северо-Кавказский федеральный университет, 355009, Россия, г. Ставрополь ул. Пушкина, 1
Тел.: 8- 928-326-59-77
E-mail: markirilova@bk.ru

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков
Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445677, Россия, г. Тольятти, ул. Гагарина, 4
Тел.: (8482) 26-78-95
E-mail: 203konovalova@rambler.ru

Кора Наталия Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, д. 21
Тел.: (4162)39-46-26
E-mail: Nkora1@yandex.ru

Корникова Аделя Ильдаровна, аспирант

Адрес: Астраханский государственный университет, 414056 Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а
Телефон: (8512) 49-41-56
E-mail: adelkor@mail.ru

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Экономическая и управленческая подготовка»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: +7(8482)54-63-41
E-mail: kaa1612@yandex.ru

Косогова Анастасия Самсоновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6
Тел.: (3952) 24-10-97 (рабочий), свой сот. тел.: 8-914-93-532-09
E-mail: olimpiada2005@mail.ru

Лазаренко Дмитрий Витальевич, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Лапина Олимпиада Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6
Тел.: (3952) 24-10-97 (рабочий), сот. тел.: 8-964-350-69-34
E-mail: olimpiada2005@mail.ru

Лазко Наталья Алексеевна, старший преподаватель кафедры менеджмента организации

Адрес: Сахалинский государственный университет, 693000, Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290
Тел.: (84242) 45-23-90
E-mail: Lack0@rambler.ru

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор

Адрес: Адрес Амурский государственный университет, 675027, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21
Тел.: (84162) 39-46-26
E-mail: Aleifa@mail.ru

Лимаева Юлия Юрьевна, аспирант кафедры общей и педагогической психологии

Адрес: Московский государственный областной университет, 105005, Россия, г. Москва, ул. Радио, д.10а
Тел.: 8(916)0158877
E-mail: kuvin88@bk.ru

Локтюшина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Адрес: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 400131, Россия, г. Волгоград, пр. Ленина, 27
Тел.: (8442) 60-29-19
E-mail: lealok@gmail.com

Маликов Лев Витальевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет, 460844, г. Оренбург, ул. Советская, 19
Тел.: (3532) 77-14-98
E-mail: lvmalikov@rambler.ru

Малин Сергей Викторович, кандидат педагогических наук, заместитель министра

Адрес: Министерство физической культуры, спорта, туризма и работы с молодежью Московской области, 143407, Россия, Московская область, г. Красногорск-7, Бульвар строителей, дом 1
Тел.: (498) 602-13-45
E-mail: tk.a.b@mail.ru

Мамедов Ниджат Кямран оглу, доктор философии по философии, ведущий научный сотрудник

Адрес: Институт философии, социологии и права Национальной Академии Наук Азербайджана, AZ 1141, Азербайджанская Республика, Баку, улица Ф. Агаева, 9
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Махмудова Рагима Махмуд кызы, доцент кафедры педагогики

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Мерзлякова Дина Рафаиловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности

Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1
Тел.: (3412) 91-61-16
E-mail: sagitova_77@mail.ru

Метелева Евгения Александровна, старший научный сотрудник, кандидат философских наук, отдел социологии и социальной психологии

Адрес: Институт философии, социологии и права Национальной Академии Наук Азербайджана, AZ 1141, Азербайджанская Республика, Баку, улица Ф. Агаева, 9
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Морозкова Наталья Анатольевна, аспирант кафедры педагогики

Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454901, Россия, г. Челябинск, улица Семеноводческая 19/2
Тел.: 8-951-480-47-27
E-mail: morozkova_na@mail.ru

Назарова Мария Валерьевна, специалист по учебно-методической работе центра мониторинга и оценки качества образования

Адрес: Амурский областной институт развития образования, 675000, Амурская область, г. Благовещенск, улица Пушкина, 44
Тел.: (4162) 52-27-12
E-mail: amurippk@yandex.ru

Нефедова Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогика и психология, проректор по воспитательной работе

Адрес: НОУ ВПО «Академия МНЭПУ», 127299, Россия, г. Москва, ул. Космонавта Волкова, д.20
Тел. (8495) 2314450, 89163077464
E-mail: kaser0013@mail.ru

Никашина Наталья Андреевна, аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482) 34 – 44 - 94
E-mail: nata-shumakova@yandex.ru

Павлушкина Татьяна Викторовна, старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин

Адрес: Дальневосточное высшее военное командное училище имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, 675021, Россия, г. Благовещенск, ул. Ленина, 158
Тел.: 8(4162) 53-77-13
E-mail: tanyav555@mail.ru

Палаткина Галина Владимировна, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии

Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева 20 «А»
Тел.: 8 (8512) 41-49-62
E-mail: pal9@rambler.ru

Петрова Валентина Николаевна, студентка факультета клинической психологии

Адрес: Оренбургская государственная медицинская академия, 460000, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 6
Тел.: (3532) 77-24-59
E-mail: valentina_3492@mail.ru

Попова Анастасия Валерьевна, аспирантка кафедры общей и специальной педагогики

Адрес: Мурманский государственный гуманитарный университет, 183720, Россия, г. Мурманск, ул. К. Егорова, 15
Тел.: (8152) 213-819
E-mail: naumenko.anastas@mail.ru

Прохорова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Педагогика и предметные технологии»

Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 а
Тел.: 89170895539

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология»

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Расторгуева Ирина Михайловна, аспирант кафедры профессионального образования и педагогического менеджмента

Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 а
Тел.: 89170895539
E-mail: rim-7104@mail.ru

Роганов Евгений Сергеевич, аспирант

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: +7(8482)54-63-41
E-mail: evgenyroganov@gmail.com

Романовская Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и педагогического менеджмента

Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 «а»
Тел.: (8512) 61-08-24
E-mail: Romarinka@mail.ru

Рулиене Любовь Нимажаповна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Адрес: Бурятский государственный университет, 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина 24а
Тел.: (3012) 219549
E-mail: ruliene@bsu.ru

Русанова Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития

Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 а
Тел.: (8512) 59-53-41
E-mail: rusanovao@yandex.ru

Рустамов Ариф Садиглу, доцент кафедры политологии и социологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23

Тел.: +99455 701 79 97

Email: q.abbasova@mail.ru

Рыжикова Александра Михайловна, старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники

Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Тел.: (8351) 210-54-68

E-mail: lilibaz@mail.ru

Садыгова Тамила Салам кызы, докторант кафедры психологии

Адрес: Азербайджанский Университет Языков, AZ1055, Азербайджан, г. Баку, улица Рашида Бейбутова, 60

Тел.: +99455 701 79 97

Email: q.abbasova@mail.ru

Саржанова Айнагуль Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86

Тел.: (7152) 37-37-66

E-mail: tmndo@mail.ru

Саутова Токжан Айдархановна, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры казахского языка

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86

Тел.: 8(7152) 46-51-27

E-mail: rakhmetova_shnar@mail.ru

Селимбейли Селим Фиридун оглы, докторант кафедры философии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23

Тел.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Сергеева Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей

Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а

Тел.: (8512) 61-08-25

E-mail: smkasu@aspu.ru

Соловьева Валерия Юрьевна, студентка социально-психологического факультета

Адрес: Кемеровский государственный университет, 650043, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

Тел.: (3842) 58-81-92

E-mail: evseenkova@mail.ru

Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры теории и практики управления образованием.

Адрес: Ставропольский государственный университет, 355017, Россия, г. Ставрополь, ул. Морозова, 7 А, кв. 12

Тел.: 8-962-400-97-90

E-mail: pnlsol@rambler.ru

Старостина Юлия Андреевна, аспирант кафедры возрастной психологии

Адрес: Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, факультет психологии, 125009, Россия, Москва, ул.

Моховая, д. 11, корп. 5

Тел.: 8 (916) 344-51-43

E-mail: star-red@yandex.ru

Степанова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии

Адрес: Оренбургская государственная медицинская академия, 460000, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 6

Тел.: (3532) 77-24-59

E-mail: stepanova@yandex.ru

Сыротюк Светлана Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14

Тел.: +7(8482)54-63-41

E-mail: sirotyk_sd@mail.ru

Теплякова Ирина Владимировна, аспирант, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики начального образования

Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6

Тел.: (3952) 20-07-39

E-mail: teplirina@yandex.ru.

Токорева Татьяна Юрьевна, доцент кафедры «Технологии продуктов общественного питания»

Адрес: Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств, 445026, Россия, г. Тольятти, улица Свердлова, дом 39

Тел.: (8482) 67-44-48

E-mail: kseniya101@mail.ru

Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования и педагогического менеджмента

Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а

Тел.: (8512) 61-08-25

E-mail: smkasu@aspu.ru

Фадина Ангелина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии; заместитель декана факультете психологии
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 а
Тел.: (8512) 59-53-40
E-mail: fadina.angelina@mail.ru

Фалей Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой «Теории и методики обучения и воспитания»
Адрес: Сахалинский государственный университет, 693008, Россия, г. Южно-Сахалинск, улица Ленина, дом 296
Тел.: (4242) 43-52-36
E-mail: faley-marina@mail.ru

Федякина Галина Юрьевна, учитель начальных классов
Адрес: Буденовская средняя школа, 150 012, Северо-Казахстанская область, Жамбылский район
E-mail: fedyakina_galina@mail.ru

Халудорова Любовь Енжаповна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Адрес: Республиканский институт кадров управления и образования, 670000, Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Советская, 30
Тел.: (83012) 21-61-13; 89244521834
E-mail: L.E.Khaludorova@mail.ru

Харченко Светлана Альбертовна, аспирант, старший преподаватель кафедры педагогики
Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6
Тел.: (3952) 70-95-38
E-mail: sv1707@bk.ru

Хафизуллина Ильмира Наильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 «а»
Тел.: (8512) 49-41-66
E-mail: ihafizullina@mail.ru

Хуриева Марина Юрьевна, ассистент кафедры психологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362040, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevarmarina@mail.ru

Цораева Фатима Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии СОГУ им. К.Л. Хетагурова
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: (8482) 53-34-78
E-mail: bekoevarmarina@mail.ru

Чагочкина Екатерина Анатольевна, студентка кафедры Германской филологии, институт языка и литературы
Адрес: Северо-Казахстанский Государственный Университет имени Манаша Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: 8-(7152)-49-33-42
E-mail: katerok1.91@mail.ru

Чельдиева Кристина Анатольевна, аспирант кафедры педагогики и психологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Россия, 362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел. 8(8672) 53 67 64
E-mail: bekoevarmarina@mail.ru

Чемоданова Галина Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150 000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (7152) 46-48-95
E-mail: galina_chem@mail.ru

Чехонина Любовь Петровна, психолог средней школы, аспирант КГПА
Адрес: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Петрозаводского городского округа «Средняя общеобразовательная школа №27 с углубленным изучением отдельных предметов», 185030, Карелия, г. Петрозаводск, ул. Кузьмина, 50
Тел. (8142) 57-37-28
E-mail: school27@karelia.ru

Чиркина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий (ИППиСТ)
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034 г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 108.
Тел.: (3412) 916-125
E-mail: chirkina.udgu@gmail.com

Шадрина Людмила Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики
Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет, 432700, Россия, г. Ульяновск, пл.100-летия со дня рождения В.И.Ленина, дом 4
Тел.: (8422) 30-31-97
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Шмигирилова Ирина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатики и математики
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина 86.
Тел.: (87152) 49-33-42
E-mail: shibishiv@mail.ru

Штригель Евгения Эдуардовна, аспирант кафедры профессионального образования и педагогического менеджмента
Адрес: Астраханский государственный университет 414056 Россия, г. Астрахань, ул. Татищева д. 20 а
Тел.: (8512) 49-41-56, (8512) 61-08-20.
E-mail: genurochka82@mail.ru

Щербатых Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков специальных дисциплин
Адрес: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 399783, Россия, Липецкая обл., г. Елец, ул. Коммунаров, 28
Тел.: (847467) 2-16-98
E-mail: shcherlyd@mail.ru

Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Информатика и вычислительная техника»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, 14
Тел.: +7(8482) 54-63-41
E-mail: 267179@rambler.ru

Ярыгин Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент организации»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: +7(8482)54-63-41
E-mail: onyx2602@rambler.ru

Ярыгина Неля Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика и менеджмент»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: +7(8482)54-63-41
E-mail: yar13@rambler.ru

OUR AUTHORS

Abbaszadeh Samad Ali, doctoral student in psychology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Ahmeeva Alfia Rastimovna, post graduate
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, street Tatishchev, 20 a
Tel.: 89610554144
E-mail: brilliantnpa@gmail.com

Akhchulpanova Raisa Kinyabaevna, graduate student pedagogy
Address: Sterlitamak State Pedagogical Academy Zainab Biishevoy, 453103, Russia, the Republic of Bashkortostan, Lenin Avenue 49
Tel.: 8-917-80-83-143
E-mail: pedagogics@sspa.bashtel.ru

Anikeeva Julia Vladimirovna, applicant, an expert on educational work
Address: Stavropol State University, 355017, Russia, Stavropol, st. Nekrasov, 86, Apt. 129
Tel.: 8-928-637-99-19
E-mail: anikeeva7878@mail.ru

Aniskin Vladimir Nikolayevich, the candidate of pedagogical sciences, the assistant professor, the dean of faculty of mathematics, physics and informatics, the professor of chair of information and communication technologies in education
Address: Volga Region State Academy of Social Sciences and Humanities, 443090, Russia, Samara, Antonova-Ovseenko St., 26
Tel.: (846) 224-62-59
E-mail: vnaniskin@gmail.com

Bazavlutskaya Liliya Mihailovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Economics, Management and Law
Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, pr. Lenina, 69
Tel.: (8351) 210-54-68
E-mail: lilibaz@mail.ru

Bekoeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of pedagogy
Address: North-Ossetian State University. K.L. Khetagurov, Russia, 362025, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Bogatencov Sergey Alexandrovich, candidate of technical sciences, assistant professor, head of the Department of Information Technology, Computer Science and substantive procedures
Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69
Tel.: (8351) 210-54-69
E-mail: ser-bogatenkov@yandex.ru

Borisenko Julia Vatcheslavovna, candidate of psychological science, the associate professor of the chair of general psychology and developmental psychology
Address: Kemerovo State University, 650043, Russia, Kemerovo, Krasnaya Str. 6
Tel.: (3842) 58-81-92
E-mail: evseenkova@mail.ru

Borlikov Herman Mandzhievich, doctor of pedagogical sciences, professor, president
Address: Kalmyk State University, Russia, Elista, Pushkin Street, 11
Tel.: (84722)4-10-05
E-mail: priem@kalmsu.ru

Chagochkina Ekaterina Anatolyevna, student of German philology department, language and literature institution
Address: Northern Kazakhstan State University named after M. Kozybaev, 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk city, st. Pushkin, 86
Tel.: 8-(7152)-49-33-42
E-mail: katerok1.91@mail.ru

Cekhonina Lyubov Petrovna, a psychologist at secondary school, a post-graduate student at the KSPA
Address: Municipal Budget Comprehensive Educational Institution of Petrozavodsk city district "Secondary comprehensive school № 27 with profound study of certain subjects", 185030, Karelia, Petrozavodsk, st. Kuzmina, 50
Tel.: (8142) 57-37-28
E-mail: school27@karelia.ru

Cheldieva Christine Anatolevna, postgraduate department of pedagogy and psychology
Address: North-Ossetian State University. K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46
Tel.: 8(8672) 53 67 64
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Chemodanova Galina Iosifovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy
Address: North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, avenue of Pushkina, 86
Tel.: (7152) 46-48-95
E-mail: galina_chem@mail.ru

Chirkina Elena Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, Universitetskaya, 1. building 6, 108
Tel.: (3412) 916-125
E-mail: chirkina.udgu@gmail.com

Dakhina Elena Rashitovna, postgraduate, methodist "Center for Professional Education"
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, ul. Tatishchev 20 "A".
Tel.: 8 (8512) 41-49-62
E-mail: ekshembeewa.elena@yandex.ru

Davydova Lyudmila Nikolaevna, doctor of pedagogical sciences, professor - Director of Entrepreneurial Institute of Pedagogy and Psychology.
Address: SU HVT "Astrakhan State University" 414056 Russia, Astrakhan, Tatischeva Street, 20 "a"
Tel.: (8512) 49-41-56, (8512) 61-08-20.
E-mail: genurochka82@mail.ru

Denisova Oksana Petrovna, the candidate of psychological sciences, associate professor
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya street, 14
Tel.: (8482) 54-63-41
E-mail: kseniya101@mail.ru

Dokshanin Sergey Andreevich, aspirant
Address: International institute of a business education, 183038, Russia, Murmansk, st. Oktyabrskaya, 3-a
Tel.: (8152) 45-55-46
E-mail: serg_dok@inbox.ru

Dudina Irina Pavlovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of chair of Informatics and computer engineering
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14
Tel.: 53-91-81
E-mail: 267179@rambler.ru

Dzhaganyan Anna Gerasimovna, assistant professor of general and social pedagogy
Address: North-Ossetian state pedagogical institute, 362040, Russia, North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, st.Karl Marx, 36
Tel.: (8672) 64 18 20
E-mail: a.dzhaganian@yandex.ru

Enaldieva Christina Olegovna, graduate department of general and social pedagogy
Address: North-Ossetian state pedagogical institute, 362040, Russia, North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, st.Karl Marx, 36
Tel.: (8672) 64 18 20
E-mail: illona1978@mail.ru

Eremitskaya Irina Alekseevna, candidate of psychology, assistant professor, assistant professor of chair of general psychology and psychology of development
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, Tatischev's Street, 20 a
Tel.: (8512) 59-53-41
E-mail: irer@inbox.ru

Ermakova Maria Alexandrovna, senior lecturer of the chair of speech therapy and oligophrenopedagogics, post-graduate student MPSU
Address: Blagoveschensk State Pedagogical University, 675000, Russia, Blagoveschensk, Lenina str., 104
Tel.: (4162) 37- 39 - 35
E-mail: Masha25@inbox.ru

Fadina Angelina Gennadievna, candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology of development, acmeology, deputy dean of the faculty of psychology.
Address: Astrakhan state university, 414056, Russia, Astrakhan, Tatischevstr., 20 a
Tel.: (8512) 59-53-40
E-mail: fadina.angelina@mail.ru

Faley Marina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, head of the Theory and methodology of training and education
Address: Sakhalin State University, 693008, Russia, Yuzhno-Sakhalinsk, st.Lenina, 296
Tel.: (4242) 43-52-36
E-mail: faley-marina@mail.ru

Fedyakina Galina Yurjevna, primary school teacher
Address: Budenovskoye High School North Kazakhstan region, 150 012, Kazakhstan, North Kazakhstan region, Zhambyl district
E-mail: fedyakina_galina@mail.ru

Gavrilova Maria Ivanovna, senior lecturer
Address: Togliatti branch of Moscow State University Food Production, 445026, Russia, Togliatti, Sverdlov Street, Building 39
Tel.: (8482) 67-44-48
E-mail: kseniya101@mail.ru

Golubchikova Marina Gennadevna, candidate of pedagogical sciences, Professor Associate of pedagogical department
Address: East Siberian State Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N. Naberejnay, 6
Tel.: (3952) 30-65-15
E-mail: mg2@bk.ru.

Grozina Lyudmila Vladimirovna, director of the monitoring and evaluation of the quality of education
Address: Amur Regional Institute of Education, 675000, Amur Region, Blagoveshchensk, Pushkin Street, 44
Tel.: (4162) 52-27-12
E-mail: amurippk@yandex.ru

Gurbanli Tapdig Vagif oglu, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Ph.D. Institute of Education of Azerbaijan Republic
Address: Azerbaijan Institute of Teachers, AZ 1141, Azerbaijan Republic, Baku, street Koruglu Kasymov, 874
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Hurieva Marina Yurjevna, lecturer in psychology

Address: North Ossetian state university. C.L. Khetagurov, 362 039, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Isakova Evgeniya Kazimirovna, master of education, senior lecturer of department Education

Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86

Tel.: (87152) 46-48-95

E-mail: ekisakova@list.ru

Isamullaeva Dilyara Rishadovna, coach- teacher, post-graduate student

Address: Specialized sports children and youth school of Olympic reserve of Rhythmic gymnastics named after L.A. Tikhomirova, 414000, Russia, Astrakhan, Sovetskaya St 21/Shelgunova St 16

Tel.: (8512) 51-14-07

E-mail: dilia__@mail.ru

Istomina Irina Mihaylovna, graduate student "Information Technology"

Address: Don State Technical University, 344010, Russia, Rostov-on-Don, Gagarin Square, 1

Tel.: +7 (863) 273-85-11

E-mail: oz64@mail.ru

Izmailova Natalia Aleksandrovna, teacher, graduate student of pedagogy and teaching methods

Address: Municipal educational institution № 9, 445021, Russia, Togliatti, str. Banykina, 22

Tel.: (8482) 26-78-95

E-mail: izmail_n@list.ru

Jabbarov Rashid Vekil oglu, Ph.D. in psychology, senior fellow at the experimental laboratory of psychology

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

Email: q.abbasova@mail.ru

Kaigorodov Boris Vladislavovich, doctor of psychological sciences, professor, head of chair of «Psychology of development, acmeology», dean of the faculty of psychology

Address: Astrakhan state university, 414056, Russia, Astrakhan, Tatischevstr., 20 a.

Tel.: (8512) 59-53-40

E-mail: kai_bor@mail.ru

Kalaeva Lubov Timofeevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of pedagogy and psychology

Address: North-Ossetian State University K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46

Tel.: 8(8672) 53 67 64

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Khafizullina Ilmira Nailevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of pedagogics

Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, st. Tatishcheva, 20 «a»

Tel.: (8512) 49-41-66

E-mail: ihafizullina@mail.ru

Khaludorova Lubov Enzhapovna, candidate of pedagogical science, assistant professor of the chair of pedagogy and psychology

Address: Republican Institute for personnel management and education, 670000, Russia, the Republic of Buryatia, Ulan-Ude, Sovetskaya, 30

Tel.: (83012) 21-61-13; 89244521834

E-mail: L.E.Khaludorova@mail.ru

Kharchenko Svetlana Albertovna, graduate student, senior lecturer of pedagogical department

Address: East Siberian State Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N . Naberejnay, 6

Tel.: (3952) 70-95-38

E-mail: sv1707@bk.ru.

Kirilova Maria Igorevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of pedagogics and educational technology

Address: North Caucasus State University, 1, Pushkina str. Stavropol, Russia, 355009

Tel.: 8- 928-326-59-77

E-mail: markirilova@bk.ru

Konovalova Elena Yurjevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and foreign languages

Address: Volga State University of Service, 445677, Russia, Togliatti, st. Gagarin, 4

Tel.: (8482) 26-78-95

E-mail: 203konovalova@rambler.ru

Kora Natalie Alekseevna, the candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology

Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, str. Ignatyevskoe highway, 21.

Tel.: (4162)39-46-26

E-mail: Nkora1@yandex.ru

Kornikova Adelya Ildarovna, graduate student

Address: Astrakhan state university, 414056 Russia, Astrakhan, Tatischev St., 20«a»

Tel.: 8-927-5751-927

E-mail: adelkor@mail.ru

Korostelev Alexander Alekseevich, doctor of pedagogical sciences, professor of «Economic and Management Training»

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14

Tel.: +7(8482)54-63-41

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Kosogova Anastasia Samsonovna, doctor of pedagogics, professor of chair of pedagogics
Address: East Siberian state Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, Nizhnyaya Embankment St., 6
Tel.: (3952) 24-10-97 (worker), the of honeycombs. ph.: 8-914-93-532-09
E-mail: olimpiada2005@mail.ru

Kvasnyh Galina Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor.
Address: North Kazakhstan State University named after M.Kozybaye, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, avenue of Pushkina, 86
Tel.: (7152) 37-37-66
E-mail: kgalene@mail.ru

Kvasnyh Galina Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor.
Address: North Kazakhstan State University named after M.Kozybaye, 150 000, Kazakhstan, Petropavlovsk, avenue of Pushkina, 86
Tel.: (7152) 37-37-66
E-mail: kgalene@mail.ru

Lapina Olimpiada Aleksandrovna, doctor of pedagogics, professor of chair of pedagogics
Address: East Siberian state Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, Nizhnyaya Embankment St., 6
Tel.: (3952) 24-10-97 (worker), honeycombs. ph.: 8-964-350-69-34
E-mail: olimpiada2005@mail.ru

Latcko Natalia Alekseevna, senior lecturer in management
Address: Sakhalin State University, Russia, 693000 Yuzhno-Sakhalinsk, street. Lenin, 290
Tel.: (84242) 45-23-90
E-mail: Lack0@rambler.ru

Lazarenko Dmitry Vitalievich, master of education, senior lecturer of department Psychology
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Leifa Andrew Vasilevich, doctor of pedagogical sciences, professor
Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatvskoe highway, 21
Tel.: 8(4162) 39-46-26
E-mail: Aleifa@mail.ru

Limaeva Yulia Yurjevna, postgraduate student of General and educational psychology department
Address: Moscow State Regional University, 105005, Russia, Moscow, st.Radio, 10a
Tel.: 8(916)0158877
E-mail: kuvin88@bk.ru

Loktyushina Elena Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of foreign languages
Address: Volgograd State Social-pedagogical University, 400131, Russia, Volgograd, pr. Lenin, 27
Tel.: (8442) 60-29-19
E-mail: lealok@gmail.com

Makhmudova Rahima Mahmud qyzy, assistant professor of pedagogy
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Malikov Lev Vitalyevich, candidate of psychological sciences, Assistant Professor Department of General Chair Psychology
Address: Orenburg State Pedagogical University, 460844, Russia, Orenburg, st. Sovetskaya, 19
Tel.: (3532) 77-14-98
E-mail: lvmalikov@rambler.ru.

Malin Sergey Viktorovich, candidate of pedagogical sciences, vice minister
Address: Ministry for physical culture, sports, tourism and youth coordination of the Moscow Region, 143407, Russia, Moscow Region, Krasnogorsk-7, Bul'var Stroiteley, 1
Tel.: (498) 602-13-45
E-mail: tk.a.b@mail.ru

Mammadov Nijat Kamran oglu, PhD in philosophy, a leading researcher
Address: Institute of Philosophy, Sociology and Law of the National Academy of Sciences of Azerbaijan, AZ 1141, Azerbaijan Republic, Baku, street F. Agayeva, 9
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Merzlyakova Dina Rafailovna, candidate of psychological sciences, associate professor of safety of life
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1
Tel.: (3412) 91-61-16
E-mail: sagitova_77@mail.ru

Meteleva Evgeniya Aleksandrovna, senior researcher, candidate of philosophical sciences, department of sociology and social psychology
Address: Institute of Philosophy, Sociology and Law of the National Academy of Sciences of Azerbaijan, AZ 1141, Azerbaijan Republic, Baku, street F. Agayeva, 9
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Morozkova Natalya Anatolevna, postgraduate student of pedagogical department
Address: State Pedagogical University of Chelyabinsk, 454901, Russia, Chelyabinsk, st. Semenovodcheskaya, 19/2
Tel.: 8-951-480-47-27
E-mail: morozkova_na@mail.ru

Nazarova Maria Valerevna, an expert on educational work of the observatory and quality assessment
Address: Amur Regional Institute of Education, 675000, Amur Region, Blagoveshchensk, Pushkin Street, 44
Tel.: (4162) 52-27-12
E-mail: amurippk@yandex.ru

Nefedova Natalia Anatolievna, the candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogical and physiology, vice-rector on educational work
Address: International Independent University Of Environmental & Political Sciences, Russia, Moscow, Kosmonavta Volkova Str. 20
Tel.: (8495) 2314450, 89163077464
E-mail: kaser0013@mail.ru

Nikashina Natalia Andreevna, candidate of theoretical and practical psychology
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14
Tel.: (8482) 34 – 44 - 94
E-mail: nata-shumakova@yandex.ru

Palatkina Galina Vladimirovna, Head of the Department of Pedagogy and Psychology
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, ul. Tatishchev 20 "A"
Tel. 8 (8512) 41-49-62
E-mail: pal9@rambler.ru

Pavlushkina Tatyana Victorovna the assistant professor, the department pertaining to the humanities and natural sciences
Address: The Far East Higher Military Command College (the Military Institute)
Blagoveshchensk, 675021, Russia, st. Lenin, 158
Tel.: 8(4162) 53-77-13
E-mail: tanyav555@mail.ru

Petrova Valentina Nikolaevna, student of the faculty of clinical psychology of Orenburg State Medical Academy
Address: Orenburg State Medical Academy, 460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya st., 6
Tel.: (3532) 77-24-59
E-mail: valentina_3492@mail.ru

Popova Anastasia Valerevna, a graduate department of general and special education
Address: Murmansk State Humanities University, 183720, Russia, Murmansk, st. K. Egorova, 15
Tel.: (8152) 213-819
E-mail: naumenko.anastas@mail.ru

Prokhorova Tatyana Nikolaevna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of chair of «Pedagogical and subject technologies»
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, Tatischeva st., 20 a
Tel.: 89170895539
E-mail: rim-7104@mail.ru

Pustovalova Nataliya Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, professor of department Psychology
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Rastorgueva Irina Mihajlovna, post graduate of chair of professional education and pedagogical management
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, Tatischeva st., 20 a
Tel.: 89170895539
E-mail: rim-7104@mail.ru

Roganov Eugene Sergeevich, a graduate student
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14
Tel.: +7(8482)54-63-41
E-mail: evgenyroganov@gmail.com

Romanovskaia Irina Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of vocational education and pedagogical management
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, st. Tatishcheva, 20 «a»
Tel.: (8512) 61-08-24
E-mail: Romarinka@mail.ru

Rulene Lyubov Nimazhapovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of Pedagogy
Address: Buryat State University, 670000, Russia, Ulan-Ude, st. Smolin, 24a
Tel: (3012) 219549
E-mail: rulene@bsu.ru

Rusanova Olga Aleksandrovna, candidate of psychology, assistant professor of chair of general psychology and psychology of development
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, Tatischev's Street, 20 a
Tel.: (8512) 59-53-41
E-mail: rusanovao@yandex.ru

Rustamov Arif Sadi oglu, assistant professor of political science and sociology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Ryzhikova Alexandera Mikhaelovna, senior teacher of chair of informatics and computer facilities
Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, pr. Lenina, 69
Tel.: (8351) 210-54-68
E-mail: lilibaz@mail.ru

Sadigova Tamila Salam qizi, doctoral student in psychology

Address: Azerbaijan University of Languages, AZ1055, Baku, Azerbaijan, street R.Beybutov, 60

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Sarzhanova Ainagul Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor.

Address: North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 150 000, Kazakhstan, Petropavlovsk, avenue of Pushkina, 86

Tel.: (7152) 37-37-66

E-mail: tmndo@mail.ru

Sautova Tokzhan Aidarchanovna, master of science in teaching, senior teacher of kazakh language department

Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybaev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86

Tel.: 8(7152) 46-51-27

E-mail: rakhmetova_shnar@mail.ru

Selimbeyli Salim Firidun oglu, doctoral student philosophy

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Sergeeva Olga Alexandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor of the English language for humanitarian specialties

Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, Tatishchev st., 20a.

Tel.: (8512) 61-08-25

E-mail: smkasu@aspu.ru

Shadrina Lyudmila Gennadyevna, candidate of pedagogical sciences of pre-school department

Address: Ulyanovsk State Pedagogical University, 432700, Russia, Ulyanovsk, area of the 100 th anniversary of Lenin's birth, the house 4

Tel.: (8422)30-31-97

E-mail: shadrina2007@mail.ru

Shcherbatykh Lyudmila Nicholaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign languages and special disciplines

Address: Elets Bunin University, 399783, Russia, Lipetsk region, Elets, st. Kommunarov, 28

Tel.: (847467) 2-16-98

E-mail: shcherlyd@mail.ru

Shmigirilova Irina Borisovna, candidate of pedagogical, associate professor, head of the Informatics and Mathematics

Address: North Kazakhstan State University, Petropavlovsk, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkin, 86

Tel.: (87152) 49-33-42

E-mail: shibishiv@mail.ru

Shtrigel Evgeniya Eduardovna, post graduate "Professional education and pedagogical management"

Address: SU HVT "Astrakhan State University" 414056 Russia, Astrakhan, Tatischeva Street, 20 "a".

Tel.: (8512) 49-41-56, +7(902)351 53 82.

E-mail: genurochka82@mail.ru

Solovieva Olga Vladimirovna, doctor of psychological sciences, professor of chair Theory and Practice of Education Management

Address: Stavropol State University, 355017, Russia, Stavropol, st. Morozova, 7A, Apt. 12.

Tel.: 8-962-400-97-90

E-mail: pnlsol@rambler.ru

Solovieva Valeria Yurievna, the student of the Social-psychological faculty

Address: Kemerovo State University, 650043, Russia, Kemerovo, Krasnaya Str. 6

Tel.: (3842) 58-81-92

E-mail: evseenkova@mail.ru

Starostina Yulia Andreevna, postgraduate student of the department of developmental psychology

Address: Lomonosov Moscow State University, 125009, Russia, Moscow, Mokhovaya st., 11

Tel.: 8 (916) 344-51-43

E-mail: star-red@yandex.ru

Stepanova Natalia Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor of subdepartment of general psychology

Address: Orenburg State Medical Academy, 460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya st., 6

Tel.: (3532) 77-24-59

E-mail: stepanova@yandex.ru

Syrotiyuk Svetlana Dmitrievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14

Tel.: +7(8482)54-63-41

E-mail: sirotyk_sd@mail.ru

Tepliyakova Irina Vladimirovna, post-graduate student, senior teacher of chair of psychology and pedagogics of primary education

Address: East Siberian state Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N.Naberezhnaya, 6

Tel.: (3952) 20-07-39

E-mail: teplirina@yandex.ru.

Tokoreva Tatiana Yurevna, associate professor of the department "Technology of public catering"

Address: Togliatti branch of Moscow State University Food Production, 445026, Russia, Togliatti, Sverdlov Street, Building 39

Tel.: (8482) 67-44-48

E-mail: kseniya101@mail.ru

Treschev Alexander Mikhailovich, doctor of pedagogical sciences, professor, professor of chair of professional education and pedagogical management
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, Tatishchev St, 20A
Tel.: (8512) 61-08-25
E-mail: smkasu@aspu.ru

Tsoraeva Fatima Nikolaevna, p.h.d., assistant professor of psychology NOSU K.L. Khetagurov
Address: North-Ossetian State University. K.L. Khetagurov, 362 025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 53-34-78
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Vanakova Galina Vasilyevna, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair «Psychology»
Address: Sholom-Aleichem Priamursky State University, 679015, Russia, Birobidzhan, JAR, Shirokaya st. 70 a
Tel.: (42622) 40146
E-mail: vanakova_gv@mail.ru

Vasilenko Anna Yurjevna, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of Educational Ppsychology
Address: School of Pedagogics, Far Eastern Federal Universiti, 692508, Russia, Ussuriysk, st. Nekrasov, 35
Tel.: (4234) 32-19-91
E-mail: vasilenko_au@mail.ru

Vasilkova Natalia Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of information technology, computing and object methods
Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69
Tel.: (8351) 210-56-43
E-mail: vasilkovana@cspu.ru

Vergunova Violetta Mihaylovna, candidate of pedagogical sciences, senior researcher for monitoring and evaluation of education quality
Address: Amur Regional Institute of Education, 675000, Amur Region, Blagoveshchensk, Pushkin Street, 44
Tel.: (4162) 52-27-12
E-mail: amurippk@yandex.ru

Vishnyakova Eugenia Valeryvna, bachelor of technology education, a specialist center for distance learning
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14
Tel: (8482) 54-63-39
E-mail: cheshirskiy_kot@mail.ru

Vlasenko Svetlana Viktorovna, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 86 Pushkina St., 150000, Petropavlovsk
Tel.: (77152) 50-59-96
E-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Yarigin Anatoly Nikolaevich, doctor of pedagogical sciences, professor, professor of «Informatics and computer engineering»
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14
Tel.: +7(8482) 54-63-41
E-mail: 267179@rambler.ru

Yarygin Oleg Nikolaevich, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, associate professor of «Organizational Management»
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14
Tel.: +7(8482)54-63-41
E-mail: onyx2602@rambler.ru

Yarygina Nelia Anatolevna, candidate of economic sciences, assistant professor of “Economics and Management”
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14
Tel.: +7(8482)54-63-41
E-mail: yar13@rambler.ru

Zakharova Olga Aleksandrovna, assistant professor of “Information Technology”, the head of the Distance Learning and Development
Address: Don State Technical University, 344010, Russia, Rostov-on-Don, Gagarin Square, 1
Tel.: +7 (863) 273-85-11
E-mail: oz64@mail.ru

Zavyalova Alina Andreevna, post-graduate student of pedagogy of vocational education, doctoral student in Chinese philology of Heilongjiang University, Harbin (China)
Address: Amure State University of Humanities and Pedagogy, 681000, Russia, Khabarovsk region, Komsomolsk-na-Amure, st. Kirova, 17/2
Tel.: (84217) 59-14-30
E-mail: alinazavyalova84@yandex.ru

Zeynalabdinova Asli Xanmirza kyzy, doctoral student of the Institute of Legal Studies of ANAS
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Zhigulin Andrei Alekseevich, candidate of psychological sciences, associate professor of psychology
Address: Voronezh Economics and Law Institute, 394042, Russia, Voronezh, Leninsky prospect, 119a
Tel.: 8 906 6755555
E-mail: zhigulin1980@yandex.ru