

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 5(12)' 2009

входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертации на соискание учёной степени кандидата наук и доктора наук. Рекомендован экспертным советом по педагогике и психологии для публикации основных результатов диссертации на соискание учёной степени кандидата и доктора наук (в Перечне имеет звёздочку).
РНЖ входит в систему Российского Индекса Научного Цитирования (РИНЦ) и представлен на его сайте www.elibrary.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НАГОРНОВ Валентин Павлович

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР
ЛОСЕВ Юрий Иванович

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

ДАНИЛОВ Александр Анатольевич – Председатель Совета, Профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории факультета социологии, экономики и права ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

БОРИСОВ Валерий Михайлович – Зам. Председателя Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»

ЛОСЕВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, проректор, зав. кафедрой всеобщей истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

АКУЛЬШИН Пётр Владимирович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой отечественной истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

АРСЕНТЬЕВ Николай Михайлович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, член-корреспондент РАН, директор Историко-социологического института ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. П. П. Огарёва»

ЗАПАРИЙ Владимир Васильевич – член Совета, профессор, доктор исторических наук, декан гуманитарного факультета, зав. кафедрой историии науки и техники ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет – УПИ»

ЮРКИН Игорь Николаевич – член Совета, доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института истории естествознания и техники С. И. Вавилова РАН, г. Москва

РЕЕНТ Юрий Арсенович – член Совета, доктор исторических наук, профессор кафедры истории и философии Академии Федеральной службы исполнения наказаний РФ

РЯНСКИЙ Феликс Николаевич – член Совета, профессор, доктор географических наук, зав. кафедрой географии и безопасности жизнедеятельности ГОУ ВПО «Нижневартовский государственный гуманитарный университет»

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

ГРЕБЁНКИНА Лидия Константиновна – член Совета, профессор, зав. кафедрой педагогических технологий ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

ПАНОВ Виктор Иванович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), зав. лабораторией экопсихологии развития Психологического института РАО

СТРЕЛКОВ Юрий Константинович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, зав. кафедрой труда и инженерной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва

ВОЛОДАРСКАЯ Инна Андреевна – член Совета, доцент факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, кандидат педагогических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования, Председатель Учебно-методического совета факультета психологии МГУ, г. Москва

НАГОРОВ Павел Сергеевич – член Совета, профессор, кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник НИИ психологии и развития способностей

УХОВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор медицинских наук, зав. кафедрой гистологии и биологии ГОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И. П. Павлова» Федерального агентства по здравоохранению и социальной работе

ЕПИФАНОВ Алексей Герасимович – член Совета, доктор медицинских наук, заслуженный врач Российской Федерации, заведующий отделением сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова»

РЫСКИН Николай Николаевич – член Совета, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник Института общей физики РАН, г. Москва

I. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Варданян Ю. В., Майдокина Л. Г. Проектирование и применение субъектно-развивающих психологических заданий в образовательном процессе педагогического вуза....3
Власов Д. А. Проблемы проектирования содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста....9
Герова Н. В. Квалификационная характеристика учителей гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин в аспекте информационно-компетентностного подхода....17
Герова Н. В., Булгаков С. В. Анализ зарубежного опыта обучения информатике и ИКТ студентов гуманитарных педагогических специальностей....22
Ельцов А. В., Махмудов М. Н. Дистанционное обучение в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина....27
Каргина Н. В., Бабаев Т. М. Факторный анализ любознательности, настойчивости и общительности....31
Короткина Е. Д. Психологические особенности формирования команды учётом организационно-культурного контекста....38
Костин К. К. О необходимости психолого-педагогической подготовки военных профессионалов....47
Крючков В. А. Подвижный репрезентативный текст и коммуникативная самореализация как методические категории....52
Кудасова Н. В. Тестирование как эффективное средство сформированности речевой профессиональной компетенции....64
Кузьмина Н. Н. , Минаева Н. Г. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья художественно-трудовой деятельности средствами мордовского декоративно-прикладного искусства....70
Ленев Ю. А. Оптимизация управления процессом развития воспитательной системы высшего военного учебного заведения....83
Леонова Н. А. Преемственность обучения как условие профессиональной подготовки военных инженеров-строителей....88
Марков А. С. Влияние образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста....95
Махиборода Н. И., Кюннапуу Криста (Финляндия) Финляндия: проблемы, возникающие у заключённого и его семьи в связи с лишением свободы и помещением под стражу....104
Мысина Г. А. Концептуальные основания формирования здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза, направленной на сохранение здоровья и профилактику девиантного поведения студентов....110
Петунин О. В. Факторы, влияющие на эффективность активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи....117
Подосинников С. А. Представления о понятии «конкурентоспособность личности» представителями различных профессий....127

II. СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО

Анненкова А. В. Когнитивный подход к формированию межкультурной коммуникативной компетенции....131
Голицына М. Н. К вопросу формирования профессионально-личностной культуры в процессе подготовки студентов-переводчиков....137
Ежик И. Г. Информационно-технологическое взаимодействие на базе программного мультимедийного сетевого класса Net Class при обучении иностранному языку....143
Емец Е. В. Педагогические условия формирования экологической ответственности студентов....150
Калинкина Т. В. Особенности синдрома профессионального выгорания у медицинских работников....157
Лагунова Л. В. Использование перифразы при подготовке студентов филологических специальностей к педагогической практике....164
Лебедь А. Н. Воспитательный потенциал патриотических чувств....169
Мамонова Л. И. Педагогические условия формирования профессиональной компетенции студентов технического вуза при изучении физико-математических дисциплин....173
Петренко В. К. О критическом состоянии современной российской системы образования....179
Роговая О. М. Методологические аспекты проектирования информационной системы....186
Рыжухин А. В. Временная организация личности подростка....192
Селезнева М. В. Образовательная среда военного вуза....201
Суворова А. А. Приоритеты развития среднего профессионального образования в России....209
Холондович Е. Н. Использование контент-анализа в идеографическом исследовании....213
Цулина И. В. Проектирование элективного курса по теории вероятностей для учащихся старших классов общеобразовательной школы....221
Чекмарева Т. Н. Психолого-педагогический подход к пониманию роли толерантности в образовательной практике педагога 227
Черникова Т. А. Влияние Огюста-Рене Родена на творчество русского скульптора А. С. Голубкиной: учитель и ученица....239
Шильцова Ю. В. К вопросу об исследовании проблемы ассертивности старших дошкольников....243
Шмакова О. М. О роли дистанционного обучения, как одного из методов непрерывного педагогического образования....248
Summary....255
Authors....263

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА

УДК 159.9:378
ББК 74.58

ПСИХОЛОГИЯ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Доктор педагогических наук Ю. В. Варданян
Л. Г. Майдокина

В статье обоснована и охарактеризована классификация системы субъектно-развивающих профессионально направленных психологических заданий. Особое внимание уделено разработанной системе заданий, внедренных в процесс освоения психологии и обеспечивающих совершенствование профессионально значимых субъектных свойств будущего педагога.

Ключевые слова
Субъектно-развивающие психологические задания, профессионально значимые субъектные свойства, модель становления профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности, образовательный процесс

Современным образовательным учреждениям необходим педагог, способный компетентно решать многоплановые гуманитарные профессиональные задачи психологическими средствами. Так, независимо от преподаваемого предмета, каждому педагогу необходимо развивать познавательные возможности и личностные свойства учащихся; оптимизировать взаимоотношения субъектов образования; предупреждать возникновение дидактогений и образовательных фобий; содействовать профилактике эмоциональных и интеллектуальных отклонений в развитии детей и молодежи; улучшать психологический микроклимат в детских группах и объединениях; учитывать полиэтнические и поликультурные особенности социальной среды; консультировать и просвещать учащихся, их родителей и общественность по вопросам сохранения и восполнения психического здоровья; обеспечивать собственное профессионально-личностное развитие. Очевидно, что качественной предметной и методической подготовки для эффективного решения этих задач не достаточно, так как они имеют иную природу и, соответственно, требуют

*** Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).**

обладания иным инструментарием и возможностью его применения в гуманитарной сфере.

В этой ситуации существенно повышены требования к уровню сформированности психологического аспекта профессионально-педагогической компетентности и степени развития субъектных функций будущего педагога, которые в значительной степени закладываются в вузовском образовательном процессе. Современному выпускнику педагогического вуза необходимо обладать не только системой теоретических знаний, набором практических умений и навыков, но и уметь совершать необходимые действия, направленные на актуализацию, реализацию, совершенствование, развитие гуманитарного потенциала субъектов образования в предстоящей профессиональной деятельности. Вышеизложенное доказывает значимость психологической подготовки будущего педагога, для которого психологическое знание становится основой его профессионализма.

Анализ показывает, что в педагогических и психологических науках изучены проблемы, связанные с пониманием человека как активного субъекта деятельности, выделены разнообразные аспекты становления личности педагога и развития его профессионально значимых качеств. Несмотря на имеющиеся наработки, все еще остаются открытыми вопросы о способах и путях совершенствования профессионально значимых субъектных свойств студента педагогического вуза. Поэтому чрезвычайно важным представляется теоретическое осмысление и практическое обоснование системы заданий, обеспечивающих зарождение и развитие указанных свойств средствами психологии.

Согласно пониманию, выработанному в ходе исследования, становление профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности в процессе освоения психологии представляет собой поэтапное приобретение и совершенствование субъектных характеристик путем включения в содержание осваиваемых психологических знаний субъектно-развивающих профессионально направленных заданий. Нами разработана и обоснована модель становления указанных свойств на основе синтеза нескольких исследовательских подходов: системный, деятельностный, субъектный, компетентностный.

В соответствии с *системным подходом* определены основные характеристики структурных компонентов модели, выделены системообразующие связи и отношения, уточнена роль структурных элементов системы в целостном развитии исследуемых проявлений. Базируясь на положения *деятельностного подхода,* обоснована роль структурных элементов педагогической деятельности и отношений в развитии субъектных свойств на психологическом профессионально значимом материале. Исходя из идей *субъектного подхода*, студент педагогического вуза рассматривается нами в исследовании как субъект учебной и профессиональной деятельности, действия которого направлены на совершенствование профессионально значимых субъектных свойств. С учетом положений *компетентностного подхода* в модели выделены компоненты профессионально значимых компетенций (функций) и возникающих в процессе их реализации свойств личности, характеризующих субъекта педагогической деятельности.

Разработанная нами модель состоит из следующих взаимосвязанных блоков: субъектно-развивающие профессионально направленные психологические задания, условия и результаты становления профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности, компоненты профессионально значимой компетентности субъекта педагогической деятельности, образ «Я – субъект педагогической деятельности». Центральное место в представленной модели отводится субъектно-развивающим психологическим заданиям. Это обусловлено тем,

что приобщение студента к их выполнению необходимо для повышения эффективности становления и развития в вузе профессионально значимых субъектных свойств будущего педагога.

Нами обоснованы и разработаны два типа заданий:

I - аспектные, способствующие зарождению и развитию содержательно-функциональных, процессуально-результативных, мотивационно-смысловых компонентов субъекта профессиональной компетентности;

II - комплексные, способствующие установлению взаимосвязей между этими компонентами, синтезу теоретической и практической готовности и возможности использовать психологические знания и опыт их применения в процессе решения имитационно-моделируемых и реальных профессионально-педагогических задач.

На основе данной классификации внутри каждого типа заданий были выделены и обоснованы их различные группы. К первому типу относятся следующие группы:

1. Содержательно-функциональные задания. В ходе их применения преимущественно актуализируются и совершенствуются когнитивный и операционально-деятельностный компоненты профессиональной компетентности. Выполнение этих заданий позволяет:

а) применять и конкретизировать базовый уровень психологических знаний и умений;

б) актуализировать и развивать опыт установления, удержания и совершенствования эмоционально-ценностных отношений с субъектами образования (однокурсниками, преподавателями, учащимися, их родителями или законными представителями, педагогами-наставниками и др.);

в) овладевать психотехнологиями (диагностическими, профилактическими, развивающими, коррекционными, реабилитационными, консультационными и др.) в процессе освоения и осуществления педагогической деятельности;

г) приобретать опыт психологического оснащения педагогической деятельности на разных ее этапах (проектирования, реализации, анализа и оценки результатов оказания психолого-педагогической помощи и предоставления образовательных услуг) и уровнях (от репродуктивного до творческого преобразовательного).

2. Процессуально-результативные задания. Их выполнение позволяет использовать базовый уровень психологических знаний и умений для освоения субъектных функций в процессе самоактуализации и самореализации субъектных, объектных и предметных действий. Их осуществление происходит:

а) по отношению к себе как к субъекту освоения, применения и восполнения профессиональной компетентности (самоизучение, самоизменение, самоанализ, самооценка);

б) по отношению к осуществляемой деятельности (учебно-познавательной и профессионально-практической) как объекту проектирования, реализации и анализа полученных результатов;

в) по отношению к предметам или продуктам деятельности, создаваемым с момента выражения ожидаемого результата в образе цели до его достижения в разной форме – внешней (предметной, материальной) или внутренней (духовной, выраженной обученностью, воспитанностью, развитостью субъектов образования).

3. Мотивационно-смысловые задания. Их выполнение позволяет использовать базовый уровень психологических знаний и умений студента для наращивания профессионально-значимой основы побудителей и смыслов, обеспечивающих инициацию и ориентацию процессов освоения, применения и восполнения профессиональной компетентности. Необходимость использования этой группы заданий обусловлена тем, что в мотивационном контексте результатом этих процес-

сов является образованность как идеальный предмет удовлетворения потребностей субъектов образования, который создается ими в совместно-распределенной деятельности. На этапах освоения педагогической компетентности этот результат выражен в образованности студента и возникающего у него профессионализма, на этапе ее реализации – в образованности учащихся и растущего педагогического опыта студента-практиканта, на этапе восполнения – в готовности и возможности осуществлять профессиональное самосовершенствование. Таким образом, выполнение заданий третьей группы обеспечивает успешность реализации содержательно-функциональных и процессуально-результативных компонентов профессиональной компетентности, способствует приращению качества образованности (как характеристики достигаемого результата), что в значительной степени обусловлено влиянием мотивационных компонентов.

Второй тип заданий – комплексные сопутствующие задания, которые самостоятельно определяются и выполняются субъектом профессиональной деятельности параллельно с заданиями трех ранее указанных групп первого типа, что приводит к интеграции психологических знаний и умений. Комплексные сопутствующие задания способствуют синтезу теоретической и практической готовности и возможности использовать психологические знания и опыт их применения в процессе решения имитационно-моделируемых или реальных профессионально-педагогических задач. Эти задания имеют форму постановки и решения трех видов задач: субъектно-реализационных, содержательно-технологических, предметно-результативных.

1. Субъектно-реализационные задания формулируются в виде задачи, выдвигаются перед собой и решаются самим студентом как субъектом вузовского профессионально-образовательного процесса. Это происходит при условии, что в реальном вузовском профессионально-образовательном процессе студент не рассматривается в качестве объекта влияния со стороны преподавателя и сам не является таким ведомым объектом. Субъектно-реализационные задачи выстраиваются на основе стратегии и тактики самоактуализации, самореализации и саморазвития достигнутого уровня профессиональной компетентности. Этот тип задач включает большой спектр самоориентиров студента: аккомодационных, мобилизационных, организационных, реализационных и др. Важно, чтобы преподаватель в процессе учебных занятий или методист в ходе организации работы по психологическому аспекту педагогической практики использовал специальные приемы, способствующие актуализации субъектно-реализационных задач студента и закреплению опыта их применения (передача инициативы, делегирование полномочий, создание ситуаций альтернативного выбора, приглашение к выражению собственной позиции, поощрение самостоятельности и др.). Это приводит к приобретению опыта постановки и решения этого типа задач, востребованного в период практики и последующей самостоятельной трудовой жизни.

2. Содержательно-технологические задания формулируются в виде задачи (целеобразовательной, проектировочной, конструкционной, управленческой, стимулирующей, операционно-деятельностной и др.), решение которой выстраивается и реализуется субъектом профессиональной компетентности относительно содержания деятельности и применяемых для этого технологий в процессе ее освоения, применения или восполнения. В учебных условиях в вузе и в период практики подобные задачи решаются в ходе проектирования, реализации и анализа психологического оснащения педагогической деятельности и системы отношений с субъектами образования.

3. Предметно-результативные задания

формулируются в виде мониторинговой задачи (аналитической, диагностической, оценочной), решаемой студентом параллельно с каждым заданием двух предыдущих групп путем применения критериев определения промежуточных и итоговых результатов становления собственной профессиональной компетентности.

Согласно обоснованной классификации разработана система психологических заданий, нацеленных на развитие профессионально значимых субъектных свойств будущего педагога. Указанные задания выполняются студентами в процессе изучения психологических дисциплин (базовый курс «Психология», элективные курсы и в ходе педагогической практики), что способствует освоению психологических знаний, формирует умения использовать их на практике, обеспечивает выявление профессионально значимого смысла труда педагога.

Так, в процессе изучения курса «Психология» осваиваются знания о психологических закономерностях и механизмах осуществления педагогической деятельности, психологических особенностях субъекта указанной деятельности; формируются умения использовать эти знания для психологического оснащения профессионального труда учителя. Далее в ходе занятий по элективному курсу «Психологические основы педагогической деятельности» происходит актуализация и расширение базовых психологических знаний, их дополнение информацией о психологических основах развития свойств субъекта педагогической деятельности; формируются умения отбирать и применять психотехнологии (изучение познавательной и личностных свойств субъекта образования, их коррекция и развитие средствами преподаваемого учебного предмета или осуществляемой внеучебной деятельности и др.) в образовательном процессе и самосовершенствовать профессионально-значимые субъектные свойства. При выполнении психологических заданий в период педагогической практики актуализируются, систематизируются, трансформируются знания, полученные в ходе учебно-познавательной деятельности; совершенствуются умения проектировать психологический контекст реализации свойств субъекта педагогической деятельности, осуществлять замысел, анализировать полученные результаты.

Остановимся подробнее на характеристике субъектно-развивающего потенциала указанного элективного курса. Цель курса – создать психологические условия для актуализации и совершенствования готовности и возможности студента изучать, реализовывать и восполнять субъектные свойства в педагогической деятельности. Курс дополняет базовое психологическое образование и профессиональную подготовку студента, готовит будущего педагога к качественному применению психологического оснащения в процессе осуществления профессиональной деятельности. Программой указанного курса предусмотрено шесть тем («Психологический аспект педагогической деятельности», «Психологическое оснащение педагогической деятельности», «Психологические особенности субъектов образовательного процесса», «Субъектные функции в процессе психологического оснащения педагогической деятельности», «Компетентность субъекта психологического оснащения педагогического общения», «Психологические основы самосовершенствования субъекта педагогической деятельности»), в которых сочетаются теоретический и практический аспекты. В рамках изучения теоретического материала актуализируются, систематизируются и интегрируются знания, ранее приобретенные в базовом курсе «Психология», и дополняются психологические характеристики субъекта педагогической деятельности. Большое внимание в содержании курса уделяется самостоятельной работе студентов, которая способствует выработке у будущего педагога потребности в самосовершенствовании.

В практическом отношении на занятиях по элективному курсу студенты диагности-

руют собственные профессионально значимые свойства, разрабатывают психологические рекомендации по их развитию и совершенствованию психологического компонента профессиональной компетентности педагога; осуществляют психолого-педагогический анализ урока, разрабатывают рекомендации (направленные на повышение интереса к уроку, организацию мыслительной деятельности учащихся, удержание внимания, организацию процессов памяти на уроке); разрабатывают конспект внеклассного мероприятия по предмету (включая в него актуализирующие, мобилизующие, развивающие, стимулирующие задания); пополняют банк методик на изучение познавательной и личностной сфер учащегося; составляют психологические характеристики субъектных свойств педагога, учащегося, студента, директора школы; выделяют условия, обеспечивающие их развитие. Особое внимание уделяется моделированию педагогических ситуаций; обоснованию психологической сущности планирования, целеполагания, проектирования, прогнозирования, программирования, контроля, коррекции педагогической деятельности; определению развивающего потенциала стилей педагогического общения, выделению условий их применения в образовательном процессе; характеристике своего педагогического имиджа; изучению способов саморегуляции; определению путей профессионального саморазвития. Как правило, большой интерес вызывает дискуссия на тему «Педагог III тысячелетия: гуманитарный и технологический контексты профессионализма».

Важная роль в процессе становления профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности отводится педагогической практике, в ходе которой возникают ситуации, максимально приближенные к условиям реальной профессиональной деятельности. Разработанная система психологических заданий включает следующую работу: изучение познавательной и личностной сфер учащегося, формулирование выводов о развитости или сформированности у них изучаемого свойства, проектирование и реализация деятельности по психологическому оснащению учебной или внеучебной работы по предмету. Анализ показал, что психологическое оснащение может быть использовано на различных этапах и типах урока. Благодаря их внедрению занятия отличались оригинальностью подачи информации, проблемностью, прослеживалась связь с жизнью, а главное – учитывались индивидуальные психологические особенности учащихся, развивались их познавательные и личностные ресурсы. На последней неделе практики студенты вторично диагностировали ранее изученные свойства учащегося, формулировали выводы относительно выявленной динамики, оценивали эффективность подбора и внедрения психологического оснащения.

В ходе психологического анализа урока студенты обосновывали структуру урока; анализировали эффективность использования приемов активизации и развития познавательных процессов, отношений субъектов образования; предлагали рекомендации по совершенствованию психологического оснащения учебной или внеучебной работы. Итоговым заданием была рефлексия психологического аспекта педагогической практики, в ходе которой анализировались причины успехов и неудач, оценивалась степень реализации себя как педагога и действенность мотивации профессиональной деятельности, намечались пути саморазвития субъектных профессионально значимых свойств.

Таким образом, проектирование и реализация в педагогическом вузе системы охарактеризованных заданий, адекватно соотносимых с учебными или профессиональными ситуациями, способствуют тому, что психологические знания, психотехнологии и мотивационно-ценностные отношения студентов превращаются из самоценной цели в средство овладения педагогической профессией. Эти задания становятся важнейшим образовательным источником освоения профессионализма и совершенствования профессионально значимых субъектных свойств, востребован-

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА

УДК 378.147
ББК 74.58

педагогика

ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Кандидат педагогических наук Д. А. Власов

В центре внимания статьи – рассмотрение содержания как компонента спроектированной автором методической системы прикладной математической подготовки.

Ключевые слова
Прикладная математическая подготовка, метод, модель, содержание, методическая система, учебный курс «Прикладная математика»

Сложный и многоаспектный характер будущей профессиональной деятельности выпускника, особенности конкретных направлений подготовки, специальностей и специализаций, предусмотренных учебными планами и программами вузов, определяют необходимость проектирования содержания его подготовки. Следует отметить, что *обоснование содержания обучения, научный отбор, структурирование содержания обучения не перестает быть одной из центральных и актуальных дидактических проблем*. Цель данной статьи – рассмотрение проблем отбора и структурирования содержания обучения прикладной математике; обоснование необходимости проектирования содержания прикладной математической подготовки; представление некоторых результатов проектирования методической системы прикладной математической подготовки, ставшей неотъемлемой частью обучения студентов на факультете информатики и математики Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, факультетах Московской финансово-промышленной академии и ряда других столичных вузов.

В. П. Беспалько утверждает, что «образование не имеет четко выраженной цели». Именно этим «весьма понятным и столь же парадоксальным фактором» обусловлен «огромный объем нынешнего общего образования и неуправляемый его рост» [1]. Собственно проектирование содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста предварим раскрытием понятий «содержание», «содержание образования».

Содержание – это материальное основание, обусловливающее изменения вещи, совокупность взаимодействий различных сторон и свойств предмета, его

функций [2]. Содержание – во-первых, есть «что» в «как» формы, есть то, что наполняет форму и из чего она осуществляется. Содержание понятия есть совокупность его признаков; во-вторых, всеобщая характеристика ценности, значение какой-либо вещи. [3]. Содержание – смысл, сущность чего-либо. Основа явления или процесса, определяющего его сущность [4]. Содержание – определяющая сторона целого, совокупность его частей [5].

Что же такое содержание образования? Содержание образования определяется как «совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы». В этом определении сущности образования отразился знаниево-ориентированный подход к этой проблеме [6].

И. Ф. Харламов содержание образования определяет как «систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-этических идей, которыми необходимо овладеть учащимися в процессе обучения» [7].

Содержание образования, отмечает С. М. Курганский, характеризует процесс собственно образования. «Под содержанием образования понимают информацию, предъявляемую к усвоению, и способы, какими эта информация преподается и изучается». Исследователь делает вывод, что «разными видами содержания может быть обеспечена одна и та же цель и, наоборот одно и то же содержание может работать на разные цели» [8].

Содержание состоит из следующих четырех структурных элементов:

· опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме способов ее существования – знаний;

· опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее существования – умений и навыков;

· опыта творческой деятельности – в форме проблемных ситуаций;

· опыта эмоциональных отношений [9].

Каждый из отмеченных видов социального опыта, уточняет П.И.Пидкасистый, представляет собой специфический вид содержания образования:

· знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;

· опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знанием в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;

· опыт творческой, поисковой деятельности, по решению новых проблем, возникающих перед обществом;

· опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека.

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Т. Д. Дубовицкая считает, содержание («чему учить?»), а также формы, методы, средства (педагогические технологии) и условия обучения и воспитания («как учить?») относятся к одной из актуальных проблем, связанных с повышением эффективности образования. Существует пять уровней формирования содержания образования: общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, процесса обучения, структуры личности обучаемого, а также в различных видах социального опыта, которым должны овладеть обучаемые: познавательной деятельности, освоение ее репродуктивных и творческих способов, приобщения к эмоционально-ценностным отношениям [10].

Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич пишут: «Содержание – это то, что находится внутри знаний, определяет их возможность развивать или тормозить сознание, и только через его нравственно на-

полненные содержанием знаний личностные структуры регулировать процессы мышления и деятельности» [11].

«Содержание образования представлено в педагогическом процессе текстами культуры. Однако не всякий текс культуры становится образовательным», рассуждает Ю. В. Сенько. Содержание образования – это «горизонт ожидания» (Х. Г. Гадамер), точка возможного пересечения мира текста и мира учащего и учащегося. Педагог вносит в содержание образования свое видение, свое эмоционально-ценностное отношение, свои сомнения, вопросы, находит в этом фрагменте культуры свои мысли [12].

В. Ильченко, К. Гуз подчеркивают роль целостности содержания образования в становлении личностной составляющей человека, в развитии мышления социально зрелой личности, индивидуальности [13].

Н. В. Гафурова и В. И. Лях считают, что содержание образования должно быть многообразным и многофункциональным, углубленным и расширенным. Содержание образования должно обеспечивать систематическую включенность учащихся в ценностно-поисковую и самооценочную деятельность, развивающую критерии, навыки и культуру самоопределения [14].

Содержание педагогического процесса зависит от общественных потребностей, целей обучения и воспитания; темпов социального и научно-технического прогресса; возрастных возможностей школьников; уровня развития теории и практики обучения; материально-технических и экономических возможностей учебного заведения. И.П.Подласый выводит «закономерность содержания», которая «разрешает» наполнять учебно-воспитательный процесс таким содержанием, которое соответствует объективным потребностям, укладывается в принятую обществом концепцию общего среднего образования и «запрещает» наполнять учебные занятия второстепенными, малоценными сведениями [15].

Таким образом, существует немало определений понятия «содержания образования», отдельных высказываний, оценочных суждений. Но нам представляется наиболее удачным то, которое в свое время дал И. Я. Лернер. Он определил *содержание образования как педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности*. Таким образом, указывают В. А. Поляков и А. А. Кузнецов, в образовании соединяются обучение, воспитание и развитие. Отсюда и множество отдельных линий, направлений, которые характеризуют в различных аспектах содержание и процесс обучения [16].

При проектировании содержания прикладной математической подготовки были использованы рекомендации В. М. Монахова [17] по отбору и структурированию содержания учебного курса с помощью выбора из научного содержания учебных элементов (объектов, явлений и методов деятельности), без которых формирование готовности и способности выпускника к эффективному осуществлению профессиональной деятельности представляется невозможным.

Представим примеры отбора и структурирования содержания прикладной математической подготовки как *на уровне конкретного занятия*, так и *на уровне учебной темы*, прокомментируем его описательную и структурную составляющие.

Для темы «Матричные антагонистические игры» учебные элементы определялись с учетом логики построения интегрированного курса «Прикладная математика» («Дискретная математика», «Численные методы», «Линейное программирование», «Теория игр», «Исследование операций», «Методы оптимизации», «Ма-

тематические методы принятия решений» и др.), его методических особенностей и возможности студентов усваивать материал последовательно, логично, осмысленно и глубоко. В рамках обозначенной темы нами отобранные учебные единицы представлены следующим образом: «игра», «стратегия», «выигрыш», «антагонизм», «матрица игры», «функция выигрышей», «принципы решения», «чистая стратегия», «смешанная стратегия», «оптимальная стратегия», «ситуация равновесия», «седловая точка», «цена игры», «нулевая сумма». При этом доступность, достаточность и неизбыточность, методическая целесообразность отобранных учебных элементов обосновывалась на проведенном автором анализе междисциплинарных и внутрипредметных связей учебной темы с другими, входящими в состав интегрированного курса «Прикладная математика» [18].

Представленный на Рис. 1 фрагмент матрицы содержит взаимосвязи учебных вопросов изучаемой темы с предыдущими и последующими темами учебного курса «Прикладная математика».



Рис. 1

Создание и методический анализ системы генетических связей между элементами содержания учебного курса «Теория игр» (модуль, тема, занятие, микроцель) позволили предложить *оптимальную последовательность раскрытия учебного материала* в соответствии с логикой прикладной математической подготовки, объемом учебного материала, соотношением теоретической и практической его составляющих, временным ресурсом, особенностями будущей профессиональной деятельности студентов.

Замысел изложения учебного занятия нашел отражение в построении графа учебной информации, представленного на Рис. 2.

На Рис. 2 представлена последовательность действий и операций преподавателя на основе выделения наиболее существенных (опорных) элементов темы (раздела, модуля), выявления системообразующих связей, которые обусловили выбор требуемых уровней усвоения изучаемого материала и исходных уровней прикладной математической подготовки студентов.



Рис. 2

С целью раскрытия и реализации межпредметных связей представим сравнительную таблицу «*Задач статистических решений*» с учебным содержанием темы «Матричные антагонистические игры» (Табл. 1).

Однако недостаточно представить или предложить однородное содержание прикладной математической подготовки – возникает *проблема задания и определения уровней его освоения*. Следует отметить, что в современной дидактике еще не выработаны общие подходы к количественному и качественному определению уровней усвоения содержания учебного материала, обоснованию системы управления познавательной деятельностью студентов. Достаточно востребованным образовательной практикой оказывается *технологический подход к определению уровней усвоения содержания учебного материала и системы управления познавательной деятельностью студентов*.

Его применение при проектировании методической системы прикладной математической подготовки будущего специалиста позволило наиболее полно реализовать диагностические цели подготовки будущих специалистов, представленные в работе автора [19]. В рамках реализации идей компетентностного и технологического подходов в системе прикладной математической подготовки будущего специалиста нами предложено выделение трех уровней:

пропедевтический (узнавание (знания-знакомства)),

Таблица 1.

Матричные антагонистические игры	*Математические методы принятия решений.*
Игра (X, Y, W) игрока 1 с игроком 2.	Статистическая игра (Ω, D, R) природы и статистика.
$x \in X$, $y \in Y$ - чистые стратегии игроков 1 и 2.	$\Theta \in \Omega$ состояние природы, $d \in D$ - статистическая функция решения.
Платёж $W(X, Y)$ игрока 2 игроку 1.	$R(\Theta, d)$ - риск статистика.
Смешанная стратегия игрока 1.	Априорное распределение ξ состояний природы.
Смешанная стратегия игрока 2.	Случайная функция решения $\delta \in D^*$.
Смешанное расширение игры: $\Gamma = (\Xi, H, K)$.	Полностью расширенная статистическая игра (Ξ, D^*, r).
Максиминная стратегия ξ_0 игрока 1.	Наименее благоприятное априорное распределение ξ_0.
Минимаксная стратегия η_0 игрока 2.	Минимаксная функция решения δ_0.

инвариантный (базовый, репродуктивное действие (знания-копии)),

вариативный (профессиональный, *продуктивное действие* (знания-умения, *творческое действие* (знания-трансформация)).

Следует отметить, что содержание прикладной математической подготовки можно охарактеризовать тремя составляющими – «*математический язык* (символика)», «*математический аппарат* (метод)», «*математическая модель*». Во всем содержании интегрированного учебного курса «Прикладная математика» в процессе многолетнего эксперимента были выделены системы математических моделей (типовых задач) и представлен соответствующий математический аппарат. Таблицы 2 и 3 содержат систему математических моделей – прикладных типовых задач инвариантного и вариативного уровня соответственно. Это обусловило выбор цели обучения студентов по уровню усвоения материала, процедуру технологического контроля и оценки результатов их учебной деятельности.

Таким образом, предложенная и реализованная автором схемы проектирования содержания прикладной математической подготовки может быть успешно использована при построении и оптимизации содержания других профессионально значимых учебных курсов.

Выделенные уровни и уровневое содержание прикладной математической подготовки позволяют более адекватно и полно реализовывать основные дидактические принципы обучения, усиливать прикладную направленность обучения.

Предложенная система моделей и соответствующий ей математический аппарат позволяют целенаправленно формировать и развивать ключевые компетенции в области прикладной математики – формализация, аналогия, абстрагирование, принятие решений, моделирование, внутримодельное исследование, содержательная интерпретация полученного результата и др., являющиеся необходимым условием профессионального становления современного специалиста.

Таблица 2.

Типовая задача интегрированного курса «Прикладная математика»		Математический аппарат
1	Задача об оптимальном размере закупаемой партии товара	экстремум функции одной переменной
2	Задача максимизации производственной функции	оптимизация при наличии ограничений
3	Распределение заказа между двумя фирмами	условный экстремум функции
4	Задача производственного планирования	линейное программирование
5	Задача о смеси	линейное программирование
6	Задача о перевозках – транспортная задача	линейное программирование
7	Выбор места работы	многокритериальная оптимизация – дискретный случай
8	Оптимизация производственного процесса	многокритериальная оптимизация – непрерывный случай
9	Сравнение объектов по предпочтительности	многокритериальная оптимизация со сравнимыми критериями
10	Исследование потребительских предпочтений	многокритериальная оптимизация при заданном локальном коэффициенте замещения
11	Выбор проекта электростанции	принятие решения в условиях неопределённости
12	Выбор варианта производимого товара	принятие решений в условиях риска – дискретный случай
13	Сравнение качества обслуживания станций скорой помощи	принятие решения в условиях риска по критерию ожидаемой полезности
14	Задача об оптимальном портфеле	принятие решения в условиях риска непрерывный случай
15	Бурение нефтяной скважины	принятие решения в условиях риска с возможностью проведения эксперимента

Таблица 3.

Типовая задача интегрированного курса «Прикладная математика»		Математический аппарат
1	Профилактика нежелательного события	решение матричной игры в чистых стратегиях
2	Выбор момента поступление товара на рынок в условиях антагонистической конкуренции	решение матричной игры в смешанных стратегиях
3	Планирование посева в неопределённых погодных условиях	графоаналитический метод нахождения решения матричной игры
4	Инспекция предприятий торговли	решение матричной игры в смешанных стратегиях
5	Задача распределения ресурсов	ситуации равновесия в игр е общего вида
6	Борьба за рынки сбыта	ситуации равновесия в биматричной игре
7	Оптимальное распределение прибыли	кооперативное решение игры без разделения полезности
8	Рынок трёх лиц	построение характеристической функции кооперативной работы
9	Оптимальное распределение прибыли	кооперативное решение игры с разделением полезности
10	Оценка «силы» держателей акций	вектор Шепли для кооперативной игры

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Беспалько В. П.* Не пора ли менять стратегию образования? // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 87–95.

2. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – М.: Политиздат, 1979. – 413 с.

3. Краткая философская энциклопедия. – М., Издательская группа «Прогресс» - «Энциклопедия», 1994. – 576 с.

4. Словарь русского языка: В 4-х т./ АН СССР, Ин-т рус.яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984. Т. 4. С – Я. 1984, 794 с.

5. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. – 1600 с.

6. *Сластенин В. А.* Педагогика: учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2008.

7. *Харламов И. Ф.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / И. Ф. Харламов. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2007.

8. *Курганский С. М.* Управление школой в «режиме развития» // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 68–85.

9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983.

10. *Дубовицкая Т. Д.* Контексты содержания образования и их дидактическая интерпретация // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 35 – 40.

11. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. –2004. – № 10. – С. 23–30.

12. *Сенько Ю. В.* Образование всегда накануне себя // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 22–29.

13. *Ильченко В., Гуз К.* Технология интеграции содержания образования // Школьные технологии. – 2004. – №6. – С. 41–47.

14. *Гафурова Н. В., Лях В. И.* Разработка и реализация предпрофильного образования в рамках сетевой модели «школа – вуз» // Школьные технологии. – 2004. – № 5. –С. 94 – 104.

15. *Подласый И. П.* Можно ли учить «по-всякому»? // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 3–16.

16. *Поляков В. А., Кузнецов А. А.* Научно-методическое обеспечение развития российского образования // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 3–11.

17. *Монахов В. М.* Введение в теорию педагогических технологий. Монография. – Волгоград: Перемена, 2007. – 350 с.

18. *Власов Д. А., Монахов Н. В., Монахов В. М.* Математические модели и методы внутримодельных исследований. – М.: Альфа, 2007. – 365 с.

19. *Власов Д. А.* Проблема целеполагания при проектировании методической системы прикладной математической подготовки будущего специалиста // Философия образования. – 2008. – №4.

20. *Власов Д. А.* Теоретические аспекты проблемы выбора равновесия в теоретико-игровых моделях // Актуальные проблемы математики, информатики и образования – М.: МПГУ, 2007. – 386 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378.141.4
ББК 74.58

педагогика

КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В АСПЕКТЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова

В статье рассматривается особенности профессиональной деятельности учителя в условиях информатизации образования. Приводятся в обобщенном виде основные требования к личности учителя, к знаниям, умениям и навыкам работе на компьютере при преподавании гуманитарных дисциплин, обобщается квалификационная характеристика учителей гуманитарных дисциплин на основе информационно-компетентностного подхода.

Ключевые слова
Профессиональная деятельность, информация, информатизация, личность учителя, восприятие, образование.

Одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия, является четкость социальной и профессиональной позиций ее представителей. Именно в ней учитель выражает себя как субъект педагогической деятельности.

Позиция педагога – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество. А с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы.

Социальная позиция педагога во многом определяет и его профессиональную позицию. Педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Однако реша-

Публикуется в рамках выполнения проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

ющими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-топологические особенности личности, темперамент и характер.

Эффективная профессиональная деятельность учителя во многом зависит от его способности педагогически осмыслить и интерпретировать массовую информацию. Несмотря на то, что объем ежедневно воспринимаемой информации достаточно велик, все учителя, независимо от стажа работы, склонны расширить потребление информации при условии увеличения свободного времени.

Объясняется это не только тем, что средства массовой коммуникации прочно вошли в жизнь и весьма доступны, но и тем, что уже выработалась профессиональная привычка регулярно обращаться к разным источникам информации, оперировать новой информацией и использовать ее. Высоко оценивая «мир информации» как средство воспитания, учителя вычленяют в нем информацию как средство собственного духовного развития и информацию для профессиональной деятельности. «Информация для себя» прямо не связывается с профессиональными обязанностями, в ней подчеркивается все то, что имеет отношение к общей культуре педагога, совершенствование его личности. В «информации для работы», наоборот, отмечаются ее непосредственные возможности содействовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса в школе.

Вместе с тем «информация для себя» оценивается выше: большинство учителей считают, что она существенно повышает культурный уровень человека, является важным средством саморазвития. Подобная оценка вполне объяснима: потребляемая информация носит довольно широкий характер; при этом она профессионально не адаптирована. Сведения, получаемые с помощью радио, телевидения и газет, прежде всего обращены к человеку, гражданину, к тому, что объединяет широкий круг читателей, зрителей, слушателей, и лишь затем к специалистам (если не считать специально подготовленных статей, передач и т. д.). Поэтому в ряде случаев просто невозможно прямо вносить получаемую информацию в воспитательную работу.

Это обстоятельство делает особенно актуальным вопрос об отношении к информации тех, кто ее воспринимает. Так, учителя в большей мере склонны обдумывать заинтересовавшую их информацию и обсуждать ее с родственниками, друзьями и знакомыми, чем с коллегами по школе. Только некоторые педагоги считают необходимым обсудить ее в классе или использовать в выступлениях на родительских собраниях, педсоветах.

Если внимательно изучить ту часть учителей, которая связывает в той или иной мере свои профессиональные интересы с миром информации, то среди них можно выделить три типа поведения в сфере информации.

Первый тип – это учителя, характеризующиеся высокой творческой направленностью своих профессиональных интересов. Для них характерен такой уровень проникновения в профессию, при котором «мир работы» и «мир информации» оказываются тесно связанными. Ориентация на творческую педагогическую деятельность обеспечивает глубокое проникновение в смысл профессии, когда педагог остается воспитателем (в высшем смысле этого слова), находясь и за пределами узкофункциональной сферы деятельности. Учителя этого типа активно воспринимают информацию с помощью средств массовых коммуникаций и склонны использовать ее в воспитательной работе. В целом они высоко оценивают информацию как средство воспитания и саморазвития и свою роль в процессе воздействия массовой информации на учащихся. В то же время очень высока их избирательность в потоке информации.

Скорей всего, это связано с тем, что учителя данного типа склонны реализовывать полученную информацию для нужд развития своей личности, полагая, что это нужно для профессиональной деятельности. Для воспитателей этого типа полнота жизни, разнообразие впечатлений, широта интересов – личная и профессиональная необходимость. Второй тип включает учителей, рассматривающих информацию в основном через призму собственно профессиональных интересов. Их отличает желание активно «педагогизировать» информацию, особенно пристальное внимание уделяется информации с молодежной проблематикой, темам воспитания и т.д. Третий тип характеризуется утилитарным, прагматическим отношением к информации: «Меня интересует все, что говорится о школе и учениках».

Формы и методы педагогической интерпретации тесно связаны с отношением к информации, за которым стоит тот или иной уровень осмысления целостной воспитательной деятельности. Чем выше уровень осознания информации как ценности, чем глубже теоретический, мировоззренческий подход к ней, тем успешнее осуществляется ее включение в учебно-воспитательный процесс. И наоборот, узкоутилитарное отношение к информации ограничивает сферу ее использования лишь в качестве иллюстрации. В итоге одинаковая по своим возможностям внешкольная информация используется с разной мерой глубины и проникновения. Следовательно, речь должна идти не столько о недостаточной подготовке части педагогов к использованию информации в качестве воспитательного средства, сколько о преодолении у нее узкофункционального отношения к своей деятельности.

Важно отметить, что формирование учителя, отличающегося высокой творческой направленностью, не обеспечивается само собой, не является только результатом опыта деятельности, если предполагать под этим опытом стаж работы. Тип учителя, характеризующегося высокими профессиональными устремлениями, умеющего видеть и чувствовать педагогические проблемы «вокруг нас», закладывается в вузе и окончательно оформляется в процессе его профессионального становления, причем очень важен стиль руководства этим процессом.

На современном этапе развития общества гуманизм как социально-ценностный комплекс идей, утверждающих отношение к человеку как к высшей ценности, признающих его право на свободу, счастье и развитие, проявление своих физических и духовных сил, – становится обобщенной системой взглядов, убеждений и идеалов учителя XXI века. Утверждение гуманистического мышления постепенно способствует становлению нового стиля взаимоотношений учителя с учащимися. Наиболее характерными чертами такого стиля являются: реализация идеи личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании; постепенный переход от групповых форм взаимодействия к индивидуальным; предпочтение косвенной формы педагогического требования к учащимся (совета, просьбы, предложения) прямым (указание, распоряжение, приказ); эмоциональная окрашенность деловых отношений с учащимися; наличие постоянного контроля в процессе осуществления деловой коммуникативной деятельности; оказание помощи ученику в его саморазвитии через воспитание культуры, отношения к самому себе, людям, природе.

Одной из характерных черт современного этапа научно-технической революции является компьютеризация всех сфер в жизни общества, что влечет за собой кардинальные изменения в структуре профессиональной, в том числе и педагогической, деятельности. Информатизация образования, включающая использование

информационных технологий во всех звеньях системы образования, становится насущной потребностью.

Готовясь к профессионально-педагогической деятельности, необходимо опираться на мировой опыт развития образования, учитывая при этом свои национальные особенности. Сегодня практически все страны мира испытывают потребность в выработке новой образовательной системы, основу которой составляет идея непрерывности. Образование и развитие систем непрерывного (пожизненного) образования вызывают заметные изменения в педагогической профессии. Число специалистов, вовлеченных в процесс обучения и воспитания детей, молодежи и взрослых, непрерывно растет. При этом наблюдается не только бурный количественный рост, но и усиление разнообразия в педагогической профессии.

Среди растущего разнообразия педагогических специальностей школьный учитель продолжает оставаться наиболее многочисленной и массовой профессией. Последние десятилетия характеризуются активными поисками путей реорганизации педагогического образования в свете требований XXI века. Как отмечает ряд видных исследователей в области зарубежной педагогики, наиболее общими тенденциями в модернизации систем подготовки учителей являются:

- устранение дуализма в подготовке учительских кадров для различных типов школ. Университеты становятся основным типом высшего учебного заведения для подготовки учителей, что приближает учительскую профессию к уровню других специальностей и способствует повышению ее роли в обществе;

- многоуровневость и вариативность педагогического образования. Учителя и другие специалисты, имеющие дело с обучением детей и взрослых, готовятся по программам различной продолжительности (бакалавра, специалиста, магистра) и разной направленности, что сказывается на профессиональной карьере, в том числе и оплате труда;

- усиление общеобразовательного компонента в содержании педагогического образования. Учитель для выполнения своих усложняющихся функций должен быть разносторонним и высокообразованным человеком, духовно богатой и тонко чувствующей природу другого человека личностью;

- создание альтернативных возможностей подготовки учительских кадров из специалистов других профилей;

- привлечение к учительской профессии талантливой молодежи путем предоставления ей различных льгот и привилегий;

- интеграция вузовского и послевузовского (последипломного) педагогического образования, гибкость и вариативность форм и видов последипломного образования, разработка личных стимулов к непрерывному повышению квалификации.

Анализ мировых тенденций в области образования, в частности профессионально-педагогического, свидетельствует о необходимости предъявления более высоких требований как к педагогическому профессионализму, так и личностным качествам учителя. По мнению Андреева В. И., основными проблемами, с которыми еще столкнутся учителя нового тысячелетия, являются:

- все более сложные, постоянно усложняющиеся проблемы повышения качества образования, гарантирование высокого уровня образовательных стандартов, с чем сможет справиться лишь учитель, обладающий высокой профессиональной компетентностью;

- учителю часто самому предстоит ставить и решать творческие и исследовательские задачи, то есть возрастает роль и знание творческих, исследовательских способностей учителя. Таким образом, учитель должен быть непременно твор-

ческой личностью;

- все усложняющиеся проблемы воспитания потребуют от учителя более высокого уровня интеллигентности, возрастает роль и значение духовно-нравственного потенциала учителя;

- учителю предстоит непрерывно овладевать прогрессивными технологиями обучения и воспитания, новыми достижениями отечественного и зарубежного опыта, адаптировать их применительно к своей предметной деятельности, приспособить к своим индивидуальным способностям и особенностям;

- учителю предстоит решать ряд новых сложных профессионально-педагогических проблем, требующих интеграции знаний, практических умений и навыков из таких смежных с педагогикой наук, как философия, психология, медицина, религиоведение, экономика, право, кибернетика, что потребует от учителя значительных усилий и способностей к непрерывному образованию.

В обобщенном виде основными требованиями к личности учителя являются: профессиональная компетентность, интеллигентность, конкурентоспособность, духовность. В настоящее время в деятельности учителей все более широкое распространение получает использование современных информационных технологий. За последние 10-15 лет компьютеризация образования из мечты стала реальностью. Как на учителя, так и на учащихся обрушился огромный информационный поток, требующий умелого и грамотного выбора того, что необходимо как для ученика, так и для учителя. В качестве основных проблем в сфере организации образования и учительского труда (в частности, с использованием информационных технологий) можно выделить следующие:

- формирование готовности будущего педагога к работе в единой информационной среде. Данную проблему можно рассматривать как умение владеть и понимать возможности использования информационных технологий в учебном процессе, – с одной стороны, и как разумное соотношение традиционных и новых технологий в учебном процессе – с другой;

- создание единого информационного пространства и формирование единого тезауруса, позволяющего педагогу концентрировать внимание и время не только на организации и методике обучения, но и на концептуальных аспектах учебного процесса;

- подготовка и переход на преподавание с использованием информационных технологий. Такой переход предполагает разработку информационно-компьютерной поддержки учебных курсов, в том числе и гуманитарного блока в учебных планах образовательных учреждений;

- подготовка программно-методического обеспечения учебного процесса в едином информационном пространстве. Это требует совместных усилий учителей, методистов, психологов, специалистов по компьютерному обеспечению учебного процесса.

Таким образом, уже на стадии вузовского обучения будущим педагогам необходимо готовиться к использованию компьютера в учебном процессе вообще, овладевать умениями и навыками работы с компьютерами при преподавании конкретных дисциплин, в частности дисциплин гуманитарного цикла.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378.141.4
ББК 74.58

педагогика

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ И ИКТ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова
С. В. Булгаков

В статье анализируется опыт обучения информатики и ИКТ студентов гуманитарных специальностей. Рассматривается система двухуровневого образования в Америке и Европейских странах, пути усовершенствования Российской системы высшего образования.

Ключевые слова
Система высшего образования, бакалавриат, магистратура, Болонский процесс, зачетные единицы, двухуровневая система, докторантура, ИКТ, информатика

В настоящее время высшее профессиональное образование в России претерпевает кардинальные изменения, связанные со вступлением России в Болонский процесс. Это обстоятельство вызывает ряд проблем, которые необходимо решать, например: разработка новых программ обучения по системам бакалавриата и магистратуры; внедрение новых образовательных технологий; осмысление накопленного российского опыта высшего образования; анализ зарубежного опыта по реформированию системы высшего образования. Анализ зарубежного опыта обучения в системе высшего образования позволит нам совершенствовать курс по информатике и информационным и коммуникационным технологиям (ИКТ) при подготовке журналистов в период обучения в магистратуре, и понять, какие шаги необходимо сделать на пути к совершенствованию качества высшего образования в России, поскольку Россия постепенно становится частью единого образовательного пространства. Вышеизложенное определяет актуальность выбранной темы.

Целью данной статьи является анализ зарубежного (европейского и американского) опыта в обучении информатике и ИКТ студентов гуманитарных специальностей.

Использование современных компьютерных технологий стали неотъемлемой-

Публикуется в рамках выполнения проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

частью любой сферы деятельности человека, в том числе и для журналистов, поскольку знание основных компьютерных технологий позволяет улучшить качество профессиональной подготовки студентов вузов, повысить мотивацию к обучению.

Основные структурные и содержательные преобразования высшей школы западноевропейских стран были начаты в 70-80-е годы и практически завершены в 90-е годы. К настоящему времени в большинстве этих стран функционируют многоуровневые системы подготовки, введение системы сопоставимых зачетных единиц (кредитов) позволило решить проблему взаимного признания квалификаций.

В настоящее время совершенствование системы образования в мире имеет общие тенденции для всех стран Европы, Америки, и Россия не является исключением. Несмотря на интеграционные процессы в рамках Болонского соглашения, образование в европейских странах и сегодня остается всецело уникальным и национальным, однако, для каждого европейского государства структура обязательного образования имеет подобные стратегические цели. Непрерывное образование, то есть обучение в течение всей жизни является характерной чертой современного европейского образования и способствует повышению конкурентоспособности специалистов, освоению новых технологий и т. д.

Рассмотрим систему высшего профессионального образования на примере некоторых Европейских стран и Соединенных Штатов Америки.

Высшее образование во Франции имеет выраженную национальную специфику, свою систему дипломов и ученых степеней, особое деление на циклы и особое отношение к дипломам государственных учебных заведений. Студенты обучаются по двухгодичной программе подготовки специалистов среднего звена с профессиональной ориентацией. Целью обучения является в кратчайшие сроки подготовить студента к профессиональной деятельности. Специальности могут быть получены в самых разных областях: средства связи, электроника, экономика, гостиничный или туристический бизнес. В отличие от российской французская система высшего образования является более мобильной и гибкой. Университетское образование делится на три цикла, по окончании каждого из которых студент получает соответствующий диплом: начальный цикл университетской подготовки (лицензиат) составляет 3 года обучения и включает исследовательское и профессиональное направления, позволяющие продолжить обучение по магистерским программам, причем программы подготовки обоих направлений являются общими; обучение в магистратуре составляет 2 года, предполагает два направления исследовательское (master recherche) и профессиональное (master professionnelle), диплом исследовательского магистра дает право поступления в докторантуру; обучение в докторантуре составляет три года после магистратуры и является логическим продолжением обучения в системе высшего образования, что отвечает требованиям Болонского соглашения.

В Австрии, в системе высшего профессионального образования ведется подготовка специалистов по программам практического профессионального обучения. Все университеты являются государственными. Австрийские университеты уделяют особое внимание теоретическим знаниям и отличаются широкой профильной подготовкой. Учебные планы и программы предлагаются факультетами и кафедрами. Содержание реализуемых программ зависит от профиля учебного заведения, который определяется каждым университетом. Программы обучения пересматриваются каждые пять лет и совершенствуются. На начальном этапе обучения предполагается освоение общих курсов по избранной и смежным дисциплинам, что является основой для дальнейшей специ-

ализации. Каждый из двух периодов обучения (бакалавриат и магистратура) заканчивается экзаменами. Успешно сдавшие экзамен получают диплом инженера или магистра философии, права и т.п. Чтобы получить степень доктора необходимо еще 2-4 семестра учиться в аспирантуре.

Интерес представляет система высшего образования в Чехии, она охватывает все отрасли знаний в науке, технике, культуре и отличается высоким уровнем классического европейского образования. С 2001 года в чешских вузах произошло четкое разделение программ обучения на бакалаврские (три года) и магистерские (два года). Почти каждый крупный город в Чехии имеет свой государственный вуз. Государственные вузы, как правило, солидные и практически бесплатные учебные заведения, обладающие прочной материальной базой и опытными кадрами педагогов. Они готовят как бакалавров, так и магистров. В связи со стремительным развитием техники и информационных технологий вузы активно совершенствуют состав и содержание преподаваемых предметов с учетом общеевропейских требований, что значительно повышает качество предлагаемого ими образования. Все коммерческие вузы – это новые учебные заведения, образование в них можно получить только до уровня бакалавра. После окончания этапа бакалаврской подготовки можно продолжить обучение по продолжающей магистерской учебной программе. При этом переходе допускается смена студентом вуза, факультета и профессии. После окончания университета можно продолжить обучение в докторантуре, как на чешском, так и на английском языке, получив докторский титул. В Чехии весьма развиты программы переквалификации, языковые курсы, тренинги и т. п., рассчитанные, на людей старшего возраста.

Важной особенностью американской системы образования является ее децентрализация, основанного на значительной самостоятельности штатов [3]. Основным мотивом получения высшего образования для американцев выступает престиж и обеспечение деловой карьеры. Все американские университеты имеют одинаковую структуру, состоящую из двух ступеней обучения:

1. колледжи гуманитарных и естественных наук, или академические колледжи, обеспечивающие будущего специалиста общетеоретическими знаниями с широкой ориентацией, по окончании которых присваивается степень бакалавра. Международные эксперты видят в академическом колледже важнейшее преимущество американской системы образования перед западноевропейскими. Преимущество самостоятельной предварительной ступени в университете состоит в том, что студенты выбирают специальность не при поступлении в вуз, а значительно позднее – после окончания второго и третьего курса колледжа.

2. исследовательские школы, обеспечивающие будущего специалиста научно-теоретическими знаниями, и профессиональные школы, предоставляющие профессиональные знания и специальные практические навыки; по окончании этих школ присваиваются степени магистра и доктора, в зависимости от завершенных программ. Американский студент позже делает выбор между научной и ненаучной карьерой. После окончания колледжа он может выбрать между исследовательской и профессиональной школами.

Обучение в американских вузах ведется по следующим основным уровням. Степень бакалавра (undergraduate course) – обучение предусматривает получение общепрофессиональных знаний для выпускников школы; 4-х годичное обучение в американском университете, которое соответствует отечественному диплому о высшем образовании. Степень магистра (graduate course) – полный курс университета, обучение предусматривает практическую деятельность в определенной

области знаний, например в сфере бизнеса (Master of Business Administration, MBA) выпускник американской аспирантуры (срок обучения 2 года) получает степень магистра искусств (Master of Arts) или науки (Master of Science). Докторантура (doctor of philosophy) – получение высшей степени, специализированное и самостоятельное научное исследование в определенной области знаний. В системе высшего образования степень доктора или первая профессиональная степень – самая высокая научная степень. Она присуждается после 3 лет обучения и защиты диссертации. Докторская степень необходима для всех, кто желает профессионально заниматься наукой и преподавательской работой.

Набор обязательных предметов для изучения всеми студентами называется «сердцевина» (core). Предметы для обязательного обучения носят общественный характер. Такой принцип элективности оправдал себя, потому что позволяет полнее учесть не только профессиональные, но и жизненные интересы и потребности студента. Он способствует его общему развитию и является основой для дальнейшего интеллектуального, социального, гражданского, морального, эстетического и культурного совершенствования. Право выбора дисциплин предоставляет возможность изучить ту область человеческого знания, которая находится в сфере интересов и потребностей студентов, позволяет им попробовать свои силы в новой области знаний, поскольку не все интересы формируются в школьные годы [2].

Основными достоинствами системы классификации образования США являются ее мониторинговый, а не директивный характер и демократичный механизм отбора жизнеспособных образовательных программ. Это дает значительную автономию высшим учебным заведениям в выборе или разработке новых образовательных программ и позволяет довольно быстро реагировать на появление новых направлений науки и техники и измерение спроса на образовательные услуги [1].

На образовательных Интернет-порталах и сайтах американских и европейских университетов, например, перечислим некоторые из них: Eastern Michigan University (http://www.emich.edu/); University of North Texas (http://www.unt.edu/); Weber State University (https://www.weber. edu/); Harvard University (http://www.har- vard.edu/); Stanford University (http:// www. stanford.edu/); University of Bristol (http://www.bris.ac.uk/), University of Copegagen (http://www.ku.dk/english/), University of Cambridge (http://www.cam. ac.uk/) и других, можно найти подробные программы по информатике для технических специальностей. Что же касается подготовки студентов гуманитарных специальностей в области информатики и ИКТ, таких программ не представлено. Программы по информатике и ИКТ являются частными методиками и используются преподавателями индивидуально. По количеству направлений и специальностей высшее профессиональное образование Европейских стран и США не уступает российскому, а в наиболее востребованных нынешней американской экономикой группах направлений и значительно превосходит.

Таким образом, в рассмотренных нами европейских системах высшего образования и США присутствуют следующие общие черты: болонская система образования, право для студентов на самостоятельный выбор учебных дисциплин, система зачетных единиц. Интеграция в мировую систему высшего образования Российского высшего профессионального образования при сохранении и развитии достижений и традиций является одним из принципов государственной политики, зафиксированного законом «О высшем и послевузовском профессиональном об-

разовании». В его реализации участвуют не только работники системы образования, но и студенты, профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений. Важным моментом в условиях перехода на двухуровневую систему Российского высшего профессионального образования является сохранение ориентиров на профессию, основанную на фундаментальных знаниях.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Белоцерковский А. Система классификации образовательных программ (Опыт США) // Высшее образование в России. – 2007. – №5.

2. Дмитриев Г. Д. Организация учебного процесса в американском университете / / Школьные технологии. – 2006. – №2.

3. Сайпулаева Т. Ю. Содержание и методы гражданского образования в США // Педагогика. – 2002. – №5.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.014.544.4+371.63+371.66
ББК 74.202.15

педагогика

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РЯЗАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

Доктор педагогических наук А. В. Ельцов
Кандидат физико-математических наук М. Н. Махмудов

Дистанционное обучение направлено на создание и использование новых форм для повышения качества обучения при их интеграции с другими формами обучения, обеспечивает принципиально новый уровень доступности качественного образования, исключая территориальные барьеры, предполагает использование и развитие возможностей единого образовательного пространства мирового сообщества. При организации дистанционного обучения в университете большая роль отводится координационному совету, ректору, учебно-методическому и учебно-информационному управлениям РГУ имени С. А. Есенина.

Ключевые слова
Открытая форма обучения, индивидуальный слушатель, учебно-информационное управление, авторские права, on-line, off-line

Повышение профессионализма педагогов выступает одной из приоритетных задач связанной с идеями обновления на основе сохранения и приумножения лучших традиций отечественного образования. Изменения в информационной и технологической сферах говорят о кризисе образования, которое явно не соответствует современным требованиям, поскольку не может обеспечить полноценную подготовку человека к новым быстроизменяющимся условиям жизни. Темпы научно-технологического прогресса таковы, что многие знания устаревают уже в течение нескольких последующих лет. Стремительный рост объема информации, постоянное обновление производственных технологий выдвигает необходимость рассмотрения обучения как процесса, основу которого составляет самостоятельный поиск информации из всевозможных источников, ее извлечение, критическое осмысление и адекватное преобразование для создания новых знаний и обмена ими в процессе коммуникаций. Сегодня следует применять новые современные средства и методы обучения, развивающие и обогащающие методическую науку и педагогическую практику. Дистанционное обучение как раз направлено на создание и использование новых форм для повышения

качества обучения при их интеграции с другими формами обучения, обеспечивает принципиально новый уровень доступности качественного образования, исключая территориальные барьеры, предполагает использование и развитие возможностей единого образовательного пространства мирового сообщества.

Открытая форма обучения обеспечит необходимыми образовательными ресурсами участников разных социальных и профессиональных групп. В первую очередь это учащиеся различных образовательных учреждений, абитуриенты, желающие продолжить свое обучение в РГУ имени С. А. Есенина. Будущие выпускники университета специалисты, бакалавры, магистры, в рамках программ повышения своей квалификации по программам дополнительного образования также могут воспользоваться предлагаемыми электронными ресурсами. Дистанционно могут обучаться граждане, предполагающие пройти переподготовку в связи со сменой сферы деятельности (например, военнослужащие, увольняемые в запас), лица, желающие получить дополнительные образовательные услуги с целью приобретения необходимых профессиональных знаний (молодежь, домохозяйки, пенсионеры и пр.), представители иностранных государств при обучении русскому языку.

При организации дистанционного обучения в университете большая роль отводится координационному совету, ректору, учебно-методическому и учебно-информационному управлениям РГУ имени С. А. Есенина. Координационный совет по технологиям дистанционного обучения утверждается приказом ректора и занимается решением вопросов развития системы дистанционного обучения в регионе, деятельность Совета регулируется соответствующим положением. Ректор утверждает дистанционные образовательные программы, осуществляет выдачу документов об образовании, заключает договора с партнерами в регионах, осуществляет общее руководство процессом. Учебно-методическое управление заключает от имени РГУ конкретные договоры на обучение с заказчиком или индивидуальным слушателем, заключает договоры с преподавателями, разрабатывает и издает соответствующие учебные материалы, ведет научно-методическую работу, осуществляет конкретное маркетинговое, планово-финансовое, бухгалтерско-учетное и юридическое сопровождение учебного процесса на основе дистанционных технологий. Учебно-информационное управление совместно с Центром дистанционного обучения и мониторинга качества образования организует учебный процесс с использованием дистанционных образовательных технологий, осуществляет подготовку и мониторинг работы преподавателей, ведет промежуточную и итоговую аттестацию, проводит регистрацию обучающихся, осуществляет техническую поддержку, ведет базы данных учебных материалов и слушателей, организует конференции по тематике дистанционного обучения.

Нормативно-правовая база дистанционного обучения определена внешними и внутренними нормативно-правовыми документами, среди которых: положение об организации учебного процесса, положение об учебно-методических комплексах, положение о подготовке электронных учебно-методических материалов, документы, регламентирующие авторские права и другие. Преподаватели и методисты набираются на договорной основе из числа сотрудников, студентов и аспирантов РГУ, в перспективе планируется создание виртуальных кафедр, отделений и факультетов. На сайте уни-

верситета формируются необходимые ресурсы: электронные и мультимедийные учебники, обучающие программы, автоматизированные педагогические измерительные материалы, тесты, учебные видеофильмы и видеолекции, аудио материалы. РГУ имени С. А. Есенина обеспечивает все условия для коммуникации, обмена опытом и взаимной поддержки между всеми участниками системы дистанционного обучения, в частности, путем проведения ежегодной конференции по дистанционному образованию, учреждения конкурсов и грантов на лучшие проекты с использованием дистанционных образовательных технологий.

Учебный процесс, осуществляемый на основе технологий дистанционного обучения, включает в себя как обязательные сетевые занятия, так и самостоятельную работу студентов. Участие преподавателя в учебном процессе определяется не только проведением занятий, но и необходимостью осуществлять постоянную поддержку учебно-познавательной деятельности студентов путем организации текущего и промежуточного контроля и проведения консультаций. При дистанционном обучении роль обучаемого возрастает, поэтому к качеству образовательной информации и способам ее представления должны предъявляться повышенные требования. Представляемая информация, в отличие от полиграфической, должна иметь совершенно иную организацию и структуру. Это обусловлено как психофизиологическими особенностями восприятия информации на экране компьютера, так и технологией доступа к ней. Особенностью образовательных технологий является опережающий характер их развития по отношению к техническим средствам, внедрение компьютера в обучение приводит к пересмотру элементов процесса обучения. В интерактивной среде большое внимание должно уделяться активизации образного мышления за счет использования технологий, активизирующих интегративное образное мышление.

Результат обучения чаще всего зависит не от типа коммуникационных и информационных технологий, а от качества разработанных учебных курсов. Основная роль, выполняемая телекоммуникационными технологиями в дистанционном обучении – обеспечение учебного диалога. Обучение без обратной связи, без постоянного диалога между преподавателем и обучаемым невозможно. Коммуникационные технологии можно разделить на два типа – on-line и off-line. Первые обеспечивают обмен информацией в режиме реального времени, то есть сообщение, посланное отправителем, достигнув компьютера адресата, немедленно направляется на соответствующее устройство вывода. При использовании off-line технологий полученные сообщения сохраняются на компьютере адресата. Пользователь может просмотреть их с помощью специальных программ в удобное для него время. В отличие от очного обучения, где диалог ведется только в режиме реального времени (on-line), при дистанционном он может идти и в отложенном режиме (off-line). Основное преимущество off-line технологий состоит в том, что они менее требовательны к ресурсам компьютера и пропускной способности линий связи. Они могут использоваться даже при подключении к Internet по коммутируемым линиям (при отсутствии постоянного подключения к Internet). К технологиям этого рода относятся электронная почта, списки рассылки и видеоконференции. Эффективность технологий on-line особенно высока при организации сетевых семинарских занятий и групповых консультаций. При дистанционном обучении, предполагающем увеличение объема самосто-

ятельной работы студентов, возрастает необходимость организации постоянной поддержки учебного процесса со стороны преподавателей.

Учебный процесс при дистанционном обучении включает предполагает исследовательскую и самостоятельную работу студентов. Необходимо гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности студентов с различными источниками информации, оперативного и систематического взаимодействия с ведущим преподавателем, и групповой работой обучаемых по выполнению различных практических заданий. Текущий контроль помогает дифференцировать учащихся на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение, может быть организован с помощью специально разработанных тестирующих программ или баз данных, содержащих тестовые задания. Функцию проверки при этом выполняет сама программа, высылающая обработанные результаты проверки преподавателю. Рубежный и итоговый контроль может быть организован в виде рефератов, творческих работ, итогового экзамена и др. Экзамены и зачеты могут быть реализованы с помощью электронной почты или on-line диалога. В традиционной педагогике при очном обучении самостоятельная работа включает в себя чаще всего работу с литературой, в системе дистанционного обучения возможности организации самостоятельной работы расширяются, ее основу теперь составляет работа с обучающими программами, с тестирующими системами, с информационными базами данных. При полном методическом обеспечении учебной дисциплины доля самостоятельной работы может составлять около двух третей семестровой учебной нагрузки студента. Информационные технологии позволяют использовать не только печатную продукцию учебного или исследовательского характера, но и ресурсы сети Интернет – электронные базы данных, каталоги, фонды библиотек, архивов и т. д. В системе могут быть организованы различные уровни самостоятельной работы. Особенно эффективно организуется репродуктивный уровень, он эффективен при решении задач, заполнении компьютерных таблиц, схем, проведении самостоятельных практикумов с помощью компьютерных тренажеров и т.д. оставлять основу дистанционного обучения.

Несмотря на определяющую роль самостоятельной работы при дистанционном обучении, основными субъектами учебного процесса остаются обучаемый и преподаватель, разрабатывающий учебные курсы и воплощающий их практике.

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ (РУДН)
КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 159.923.3
ББК 88.372

ПСИХОЛОГИЯ

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ, НАСТОЙЧИВОСТИ И ОБЩИТЕЛЬНОСТИ

Кандидат психологических наук Н. В. Каргина
Кандидат психологических наук Т. М. Бабаев

В статье представлен совместный и раздельный факторный анализ любознательности, настойчивости и общительности студентов.

Ключевые слова
Факторный анализ, любознательность, настойчивость, общительность, студенты

Проблема психологической структуры личности является одной из центральных, базовых проблем, которая широко обсуждается в многочисленных работах как отечественных, так и зарубежных авторов.

Основой данного исследования является системно-функциональный подход к анализу черт личности и индивидуальности, разрабатываемый под руководством А. И. Крупнова [2, 3, 5 и др.]. Сущность данного подхода состоит в том, что каждая черта индивидуальности рассматривается как единство входящих в нее целевого, мотивационного, продуктивного, когнитивного, эмоционального, динамического, регуляторного компонентов, каждый из которых, в свою очередь, содержит по две переменные – «гармоническую» и «агармоническую». Выраженность и соотношение между собой компонентов и переменных различных черт индивидуальности определяют, с одной стороны, специфику психологических проявлений этих черт, а с другой – особенности индивидуализации в обучении, развитии и коррекции.

Главной целью исследования было сравнение психологических структур любознательности, настойчивости и общительности студентов. Всего в исследовании принял участие 101 человек (78 девушек, 23 юноши в возрасте от 17 до 25 лет), каждый из которых с интервалом в 1,5 – 2 месяца заполнил бланковые методики, разработанные А. И. Крупновым для диагностики указанных качеств.

Мы провели совместный факторный анализ переменных трех изучаемых качеств (всего 48 переменных). В результате была получена шестифакторная структура. Очевидно, что данные в большей степени «факторизовались» (объединились) по чертам характера, а не по

соответствующим компонентам. Это показывает, что связи переменных внутри каждой черты сильнее, чем связи между переменными разных качеств. Подобные результаты были получены и в исследовании А. И. Крупнова [4].

Рассмотрим полученные факторы более подробно.

Первый фактор объединяет, прежде всего, мотивационно-смысловые переменные настойчивости (обе переменные целевого, мотивационного, продуктивного компонентов, осмысленность), а также стеничность настойчивости. Единственная переменная другой черты, которая вошла в этот фактор со значимым весом – общественно-значимые цели любознательности. Если посмотреть на данные более внимательно, то можно заметить, что на уровне тенденции в этот фактор входят также переменные личностно-значимые цели любознательности, общественно и личностно-значимые цели общительности, а также стеничность настойчивости. Значит, с одной стороны, этот фактор можно назвать «фактором настойчивости», а с другой (менее явной) – «установочно-целевым фактором» для всех анализируемых черт. Последнее утверждение в очередной раз указывает на взаимосвязь целевых переменных любознательности, настойчивости, общительности, которые, в свою очередь, связаны с мотивационно-смысловыми переменными настойчивости.

Во второй фактор со значимыми положительными весами вошли показатели операционнальных и личностных трудностей и астеничности общительности, а с отрицательным знаком – эргичность общительности. Логично интерпретировать этот фактор как фактор «проблем общительности» (недостаток динамики, много трудностей и преобладание отрицательных эмоций). На уровне тенденции в этот фактор также входят личностные трудности любознательности, аэргичность общительности, астеничность настойчивости и оба показателя трудностей настойчивости. Значит, в более широкой трактовке этот фактор можно назвать «фактор трудностей» (объединяет трудности всех анализируемых черт).

Третий фактор однозначно интерпретируется как «фактор общительности» – с высокими положительными весами вошли показатели мотивационно-смысловых компонентов общительности (установочно-целевого, мотивационного, продуктивного и осмысленность когнитивного), а так же стеничность и интернальность (на уровне тенденции). Соответственно, мы еще раз видим комплекс мотивационно-смысловых характеристик общительности в сочетании со стеничностью и интернальностью (на уровне тенденции).

В четвертый фактор с положительными весами входят показатели аэргичности, астеничности, экстернальности, оба показателя трудностей любознательности, оба показателя трудностей настойчивости, а также на уровне тенденции – осведомленность любознательности. Значит, этот фактор можно назвать «фактор проблем любознательности» (недостаток динамики, внешний локус контроля, много отрицательных эмоций, а также трудности, как в осуществлении любознательности, так и настойчивости). Заметим, что указанные факты свидетельствуют, во-первых, о существовании комплекса «агармонических» переменных и трудностей в осуществлении любознательности. А во-вторых, о тесной связи трудностей любознательности и настойчивости (у студента с трудностями в познавательном поведении с высокой вероятностью есть проблемы с осуществлением настойчивости и наоборот), тогда, как связь с трудностями общительности выражена менее ярко.

Пятый фактор объединил мотиваци-

онно-смысловые переменные любознательности (обе переменные целевого, мотивационного, продуктивного компонентов, осмысленность когнитивного компонента), а также стеничность, эргичность любознательности и интернальность любознательности (на уровне тенденции). На уровне тенденции в этот фактор вошла и предметность настойчивости. По аналогии с первым и третьим фактором назовем этот фактор «фактором любознательности».

Шестой фактор принципиально отличается от всех предыдущих. В него со значимыми положительными весами вошли показатели осведомленности любознательности, осведомленности и экстернальности общительности и, на уровне тенденции, - осведомленности настойчивости. Мы видим, что эти параметры имеют тенденцию к объединению в общий фактор, который можно назвать «фактором осведомленности», т. е. поверхностных, неточных представлений о сущности любознательности, общительности, настойчивости.

Таким образом, в результате совместного факторного анализа переменных любознательности, настойчивости, общительности из шести полученных факторов три вобрали в себя преимущественно мотивационно-смысловые и инструментально-гармонические переменные каждой черты: фактор I – настойчивости; фактор II – общительности; фактор IV – любознательности.

Два фактора вобрали в себя преимущественно инструментально – агармонические переменные общительности (фактор III) и любознательности (фактор V). Интересно, что для настойчивости не было получено подобного «фактора проблем». Инструментально-агармонические переменные настойчивости «распределились» по разным факторам (трудности присоединились к фактору V, а астеничность и те же трудности, но на уровне тенденции вошли во II фактор).

Один фактор вобрал в себя прежде всего переменные осведомленности (поверхностности) из всех качеств (фактор VI).

Наши данные подтверждают идею А. И. Крупнова об общности мотивационно-смысловых переменных в структурах любознательности, настойчивости и общительности. В свою очередь, мотивационно-смысловые характеристики каждой черты теснее всего связаны со стеничностью, а на уровне тенденции – с эргичностью и интернальностью. Для любознательности и общительности были также получены блоки инструментально-агармонических переменных. Факторный анализ указывает и на существование взаимосвязей между структурами любознательности, настойчивости, общительности через общность целевых установок, трудностей и переменную осведомленность (поверхностности представлений).

Для уточнения полученных результатов мы провели факторный анализ для каждой из изучаемых черт характера в отдельности и сопоставили факторные структуры (см. таблицу). Для каждой черты была получена трехфакторная структура. В таблице видно, что первые два фактора демонстрируют высокую общность, а третий фактор вобрал в себя специфические различия.

Проанализируем полученные результаты более подробно, обращая внимание, прежде всего, на сравнение полученных факторных структур.

Итак, в первый фактор для каждой черты вошел комплекс мотивационно-смысловых и инструментально-гармонических переменных. В него с положительными значимыми весами (р?0,5) вошли обе переменные установочно-целевого компонента: для любознательности – общественно-значимые цели – (0,82), личностно-значимые цели – (0,67); для общительности – обществен-

Таблица

Сравнение факторных структур любознательности, настойчивости, общительности

ЧЕРТА ХАРАКТЕРА	ЛЮБОЗНА - ТЕЛЬНОСТЬ			НАСТОЙЧИ - ВОСТЬ			ОБЩИТЕЛЬ- НОСТЬ		
факторы / переменные	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 1	Ф 2	Ф 3
Общественно - значимые цели	0,82	-0,05	0,14	0,84	-0,05	0,11	0,81	0,00	0,00
Личностно - значимые цели	0,67	0,01	0,30	0,71	0,03	0,05	0,75	0,15	0,17
Социоцентричность	0,82	0,23	0,09	0,80	0,13	0,02	0,76	0,07	0,16
Эгоцентричность	0,86	0,06	0,10	0,83	-0,14	-0,05	0,77	-0,13	0,17
Осмысленность	0,82	0,02	-0,13	0,63	0,22	-0,35	0,76	-0,10	-0,19
Осведомленность	0,14	0,57	0,47	0,30	0,24	0,46	0,10	0,04	0,80
Предметность	0,82	-0,07	0,33	0,77	-0,06	-0,25	0,84	-0,24	0,02
Субъектность	0,76	-0,15	0,37	0,82	-0,11	-0,04	0,82	-0,09	0,13
Эргичность	0,47	-0,06	0,67	0,55	-0,45	-0,01	0,25	-0,79	0,23
Аэргичность	-0,01	0,78	-0,21	-0,14	0,73	0,29	-0,18	0,60	0,14
Стеничность	0,53	-0,06	0,68	0,68	-0,07	0,08	0,76	-0,12	0,00
Астеничность	-0,01	0,76	0,15	0,29	0,65	-0,10	0,11	0,77	0,33
Интернальность	0,51	-0,21	0,20	0,40	0,19	-0,69	0,51	-0,32	0,00
Экстернальность	-0,15	0,64	0,35	0,10	0,44	0,57	0,06	0,24	0,79
Опсрациональныс трудности	0,02	0,85	-0,22	-0,06	0,84	0,02	-0,08	0,85	0,09
Личностные трудности	-0,03	0,84	-0,10	-0,21	0,84	0,05	0,02	0,88	0,10

Примечание: статистически значимые показатели весов переменных выделены серым фоном

но-значимые цели – (0,81), личностно-значимые цели – (0,75); для настойчивости – общественно-значимые цели – (0,84), личностно-значимые цели – (0,71).

Можно заметить, что для всех трех черт значения весов переменных общественно-значимые цели выше значений весов личностно-значимых целей. Это свидетельствует о вполне объяснимой большей об-

щности социально-значимых устремлений, чем индивидуально-личностных.

Далее, в первый фактор всех черт с положительными значимыми весами вошли обе переменные мотивационного компонента: у любознательности – социоцентричность – (0,82), эгоцентричность – (0,86); у общительности – социоцентричность – (0,76), эгоцентричность – (0,77); у настойчивости – социоцентричность – (0,80), эгоцентричность – (0,83). Отметим очень высокие и близкие между собой значения весов переменных мотивационного компонента всех трех качеств.

В первый фактор с положительными значимыми весами вошли также обе переменные продуктивного компонента: предметность и субъектность. Значения весов предметности любознательности – (0,82), общительности – (0,84), настойчивости – (0,77). Значения весов субъектности любознательности – (0,76), общительности – (0,82), настойчивости – (0,82).

Переменная осмысленность когнитивного компонента вошла в первый фактор с высокими положительными значимыми весами: для любознательности – (0,82), для общительности – (0,76), для настойчивости – (0,63).

В первый фактор по всем чертам вошла также переменная эмоционального компонента – стеничность. Значения ее весов для любознательности – (0,53), для общительности – (0,76), для настойчивости – (0,68).

В этот фактор с положительным значимым весом – (0,50) для любознательности и общительности вошла переменная интернальность. В факторную структуру настойчивости эта переменная входит на уровне тенденции – (0,40).

Первый фактор структуры настойчивости с положительным значимым весом – (0,55) – включает также переменную эргичность. В структуру любознательности эта переменная входит на уровне тенденции (0,47), а в структуру общительности с положительным, но незначимым весом – (0,25).

Таким образом, можно с уверенностью констатировать высокую степень взаимосвязи переменных целевых, мотивационных, продуктивных компонентов, осмысленности, стеничности, а также (в меньшей степени) интернальности и эргичности.

Это означает, что чем лучше осознаются цели, понимается сущность соответствующих черт личности, более выражена мотивация, тем выше оцениваются результаты своей деятельности, чаще испытываются положительные эмоции. Как правило, этот комплекс переживаний сочетается с внутренним локусом контроля и более широким диапазоном динамических проявлений соответствующих черт характера. Интерпретируя все вышесказанное, можно назвать I фактор для каждой черты «фактором успешности» (сочетание вошедших в него переменных ведет к успешности в проявлениях, соответственно, любознательности, настойчивости, общительности).

Во второй фактор каждой из анализируемых черт вошло большинство из агармонических переменных инструментально-стилевых компонентов.

Во-первых, – переменная аэргичность динамического компонента (факторный вес для любознательности (0,78), настойчивости – (0,73); общительности – (0,60)), свидетельствующая о недостаточной выраженности динамической составляющей каждого из качеств (неумение находить новое, доводить дело до конца, устанавливать контакты с другими людьми).

Во-вторых, – переменная астеничность эмоционального компонента (факторный вес для любознательности – (0,76), настойчивости – (0,65), общительности – (0,77)), проявляющаяся в переживании негативных эмоций тревоги, раздражения, печали, неуверенности и т.п.

В-третьих, во второй фактор с очень высокими положительными значимыми

весами вошли обе переменные рефлексивно-оценочного компонента: операциональные трудности и эмоционально-личностные трудности. Значения весов операциональных трудностей для любознательности – (0,85), общительности – (0,85), настойчивости – (0,84). Значения эмоционально-личностных трудностей для любознательности – (0,84), общительности – (0,88), настойчивости – (0,84). Операциональные трудности свидетельствуют о недостаточной сформированности навыков, умений, привычек в познавательной сфере, общении или в волевых действиях (настойчивости). Эмоционально-личностные трудности проявляются у человека при повышенной критичности к себе, своим личностным свойствам. Так, субъекта тревожат смутные и явные предчувствия неудачи, опасения, тревоги. Как правило, это связано с низкой самооценкой, пессимистическим отношением к себе и окружающей действительности.

Перечисленные четыре переменные вошли в структуру второго фактора всех изучаемых качеств. В структуру II фактора любознательности вошла также переменная экстернальность (факторный вес – (0,64)). В структуру настойчивости эта переменная входит на уровне тенденции (0,44), а общительности – с положительным, но незначимым факторным весом (0,24).

Второй фактор любознательности включает также переменную осведомленность – (0,57), которая не имеет значимых факторных весов в структурах настойчивости – (0,22) и общительности – (0,04). В структуру II фактора общительности со значимым отрицательным весом вошла переменная эргичность – (-0,79), которая входит в структуру настойчивости только на уровне тенденции – (-0,45), а любознательности – с незначимым факторным весом (-0,06).

Можно сделать заключение о единстве агармонических переменных инструментально-стилевых компонентов, прежде всего, астеничности, аэргичности и трудностей. Это означает, что неразвитость динамического компонента каждой черты вполне логично сочетается с трудностями в проявлениях этих качеств, а также сопровождается переживанием отрицательных эмоций. В структурах любознательности и настойчивости все перечисленное, чаще всего, сочетается с внешним локусом контроля. Обобщая все вышесказанное, можно назвать второй фактор в структурах любознательности, настойчивости и общительности «фактором трудностей и неудач».

Третий фактор сравниваемых структур имеет специфику для каждой черты характера.

Этот фактор в структуре любознательности объединяет со значимыми положительными весами переменные эргичность – (0,67) и стеничность – (0,68), а также осведомленность на уровне тенденции – (0,47).

Нам представляется, что этот фактор может быть интерпретирован как «активность любознательности», т.к. он определяется динамическими и эмоциональными (положительными) тенденциями.

Третий фактор в структуре настойчивости включает со значимыми весами показатели переменных регуляторного компонента: с положительным весом – экстернальности (0,69), с отрицательным – интернальности (-0,69).

На уровне тенденции, как и в случае любознательности, в фактор входит осведомленность (0,46). Мы считаем, что третий фактор в структуре настойчивости можно назвать фактором «саморегуляции». Очевидно, что именно параметр саморегуляции отражает специфику настойчивости как волевого качества характера. Важно отметить, что именно в этом факторе четко проявилась обратная зависимость в выраженности интернальности и экстернальности, которая соответствует психологической оппозиции этих переменных.

В структуре общительности третий фактор объединяет со значимыми положительными весами переменные экстернальность (внешний локус контроля) – (0,79) и осведомленность (поверхностность суждений) – (0,80). Сочетание таких переменных может говорить о поверхностности, неустойчивости в общении, как об одной из крайностей в общительности. Соответственно этот фактор можно трактовать как фактор «неустойчивости общительности».

Подводя итоги факторного анализа, мы можем с достаточной уверенностью утверждать, что

· наблюдается общность факторных структур любознательности, настойчивости, общительности, которая определяется наличием факторов «успешности» (переменные целевого, мотивационного, продуктивного компонентов, осмысленности, стеничности) и «неудач» (трудности, аэргичность, астеничность);

· существует взаимосвязь между психологическими структурами анализируемых черт характера, которая осуществляется, прежде всего, через положительные связи переменных целевого компонента, операциональных и личностных трудностей и осведомленности всех анализируемых черт между собой;

· выявлена специфика факторных структур каждой черты, заключающаяся в наличии фактора «активности» в структуре любознательности; «саморегуляции» в структуре настойчивости и «неустойчивости» в структуре общительности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Каргина Н. В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов: Дис. …канд. психол. наук: – М., 2005.

2. Крупнов А. И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психологические проблемы изучения и формирования личности в учебной деятельности студента. – М., 1988. – С. 28-39.

3. Крупнов А. И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XXI века. – М., 1990. – С. 31-38.

4. Крупнов А. И. Черта характера как функциональная система // Психология образования. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. – С. 38-40.

5. Крупнов А. И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств // Комплексные исследования свойств личности: научная школа А. И. Крупнова: Сборник научных статей, посвященных 70-летию А. И. Крупнова. – М.: РУДН, 2009. – С. 9-21.

ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 316.6 (043ю3)
ББК 88.54
Психологические науки. Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДЫ УЧЕТОМ ОРГАНИЗАЦИОННО-КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА

Кандидат психологических наук Е. Д. Короткина

Обосновывается актуальность проблемы социально-психологического обеспечения командного взаимодействия с учетом характеристик организационной среды. Охарактеризованы специфика и этапы социально-психологического обеспечения командного взаимодействия в уже сложившихся группах в организациях. Предложена модель поддержания/развития командного взаимодействия в организации с учетом характеристик организационной культуры.

Ключевые слова
Социально-психологическое обеспечение, командное взаимодействие, организационная культура, команда, сложившиеся группы в организации

Введение

Повышение эффективности групповой деятельности является одной из наиболее значимых теоретических и практических проблем в социальной психологии. Распространение проблематики команды и командообразования, широкий спектр исследований в этой области, осуществляемый в отечественной социальной психологии являются прямым следствием тех социальных изменений, которые имеют место в последнее десятилетие в нашей стране, и отражают тенденцию более гармоничного включения российской социальной психологии в пространство мировой науки (Т. Ю. Базаров, Е. Ю. Безрукова, Р. В. Гольников, А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, Ю. М. Жуков, А. Л. Журавлев, В. В. Исаев, Р. Л. Кричевский, Т. А. Нестик, В. Б. Рябов, Ю. В. Синягин и др.).

Тем не менее, исходя из понимания команды как высокопрофессионального субъекта совместной деятельности, нами отмечены существующие и усиливающиеся противоречия между: уровнем разработанности проблемы формирования команд и конкретными реалиями современной жизни, в которых команда должна существовать; декларируемыми руководителями-практиками мотивами создания команд на рабочих местах и особенностями организационно-культурной среды; комплексом технологий создания команд и особенностями поддержания/развития командного взаимодействия в уже сложившихся группах; объективной потребностью в социально-психологическом

обеспечении командного взаимодействия в уже сложившихся группах и его недостаточной разработанностью в теоретико-методологическом плане.

Все это обусловливает постановку вопроса о разработке программ социально-психологического обеспечения командного взаимодействия с учетом особенностей организационно-культурного контекста, которая позволяет повысить эффективность деятельности команды в разных условиях производственной среды.

Целью данной работы является разработка и обоснование социально-психологического обеспечения командного взаимодействия в уже сложившихся группах в организации.

В фокусе внимания находятся сложившиеся группы в организации, под которыми мы понимаем группу в организации, характеризующуюся некоторой продолжительностью своего существования, наличием общей цели или целей, члены которой взаимодействуют друг с другом, где каждый сотрудник осознает свое членство в группе.

Определение социально-психологического обеспечения командного взаимодействия

Обращение к проблематике социально-психологического обеспечения командного взаимодействия требует рассмотрения основных работ, имеющих место в отечественной психологии.

Вопросы профессионального психологического обеспечения давно и широко освещается в военно-психологической науке, но, правда, здесь она часто рассматривается как составная часть морально-психологического обеспечения, что, по мнению военных психологов, является более всеохватывающим (Ю. Н. Арзамаскин, О. И. Жданов, Л. В. Калинчук, А. Г. Караяни, И. П. Логинов, В. Н. Селезнев, В. С. Торохтий, Л. Н. Уваров, И. И. Черных). Значительный вклад в разработку проблем социально-психологического обеспечения профессиональной деятельности внесли Деркач А. А., Дмитриева М. А., Забродин Ю. М., Каширин В. П., Корнеева Л. Н., Никифоров Г. С.

Ю. М. Забродин цель психологического обеспечения профессиональной деятельности видел в обеспечении наилучшего развития каждого члена нашего общества и наилучших условий труда, ускорение процесса приобретения общих и специальных знаний, умений, максимальное повышение эффективности сознательной деятельности каждого на благо общества [16].

А. А. Деркач выделил важнейшую структурную часть психологического обеспечения – психологическое сопровождение деятельности, которое определяется как целостный и непрерывный процесс изучения, анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в объектное поле деятельности практического психолога [4].

Во многих исследованиях психологическое обеспечение деятельности включает в себя решение вопросов профессионального отбора, проблемы личности руководителя, профессиональной адаптации, мотивации сотрудников, разрешения конфликтных ситуаций в организациях, теории деловых игр и тренингов, формирования организационной культуры предприятия, индивидуального стиля управления [4, 5, 8, 11,12, 15, 16].

В практике психологического обеспечения управления разработка проблем межличностных трудовых отношений сосредоточена на решении вопросов поддержания благоприятного социально-психологического климата в трудовых коллективах, соотношения их формальных и неформальных структур, гуманизации форм и стилей управления и т. п. [6, 7, 15].

Исходя из понимания команды как высокопрофессионального субъекта совместной деятельности (Синягин Ю. В.), следует иметь в виду и такие традиционные

специфические атрибуты коллективного субъекта, как коллективные (или групповые) нормы, ценности, установки, притязания, решения, мотивационные образования типа групповой самоэффективности, коллективного самоуважения, чувство «мы» (Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М.). Все это актуализирует проблему диагностики способностей к командной работе в организации и позволяет говорить о том, что при создании эффективно действующей управленческой команды, важной составляющей выступает способность руководителя оптимально формировать свое ближайшее окружение в организации, на основе реальной оценки способностей к командной работе, как у самого себя, так и у членов своей команды (Деркач А. А., Калинин И. В., Синягин Ю. В. и др.).

В современных исследованиях по командообразованию С. А. Бариновым предлагается социально-психологическое сопровождение командообразования рассматривать как систему формирующих и поддерживающих видов социально-психологической, социо-культурной и другой деятельности, взаимодействий и отношений, обеспечивающих удовлетворение основных потребностей членов команды и направленную на успешное функционирование команды в целом. Среди социально-психологических технологий формирования и сопровождения динамики команды автор предлагает выделить формы и методы, направленные на подбор членов команды: 1) биографический метод; 2) интервью; 3) метод обобщения независимых экспертных мнений; 4) методы психологического тестирования и самооценки работников. А среди технологий обучения С. А. Баринов выделяет: социально-психологический тренинг, метод «мозговой атаки», метод «синектического штурма», метод фокальных объектов, метод морфологического анализа, метод контрольных вопросов, метод «Максимум – минимум». Каждая из предложенных технологий имеет следующие преимущества: целенаправленная стимуляция членов команды на генерирование идей, позволяющих успешно исполнять командную деятельность, развитие коммуникативных качеств, направленных на эффективное взаимодействие в команде и на формирование командного духа [1].

Е. Ю. Безруковой отмечается важность информационно-методического обеспечения командообразования, под которым понимается комплекс материалов (и оборудования), целенаправленно используемый для преобразования команды через побуждение ведущего и участников к совершению каких-либо действий и поступков. Посредством различных форм информационно-методического обеспечения решается вопрос технологии проведения командообразования [2].

При определении собственно социально-психологического обеспечения для нас принципиально важным является разведение понятий сопровождения, поддержания и обеспечения. Так, по В. И. Далю, «сопровождать» означает «сопроводить кого, провожать, сопутствовать, идти вместе с кем-либо, быть провожатым, следовать»; «обеспечить» – «обеспечить кого-либо чем или в чем; снабжать всем нужным, оградить от убытков, недостатка, нужды, от грозящей кому опасности и пр.»; «поддерживать» – поддержать что-то, служить подпорой, подставкой; подпирать, не дать рушиться и пасть, держать в прежнем виде [3].

В таком случае мы предполагаем, что социально-психологическое обеспечение командного взаимодействия в уже сложившихся группах в организации включает в себя и собственно сопровождение (непосредственное участие психолога, организационного консультанта в деятельности команды и создании условий для эффективного командного функционирования) и обеспечение (с помощью использования психодиагностического инструментария и методов активного со-

циально-психологического обучения, рекомендаций).

Исходя из этого, под социально-психологическим обеспечением командного взаимодействия в уже сложившихся группах в организации мы понимаем систему психологических мероприятий, направленных на развитие эффективного взаимодействия и функционирования в уже сложившейся группе людей в организации, которая позволяет формировать и актуализировать социально-психологическую компетентность, психологическую готовность как руководителя, так и сотрудников к командному взаимодействию с целью оптимизации их деятельности.

Этапы социально-психологического обеспечения командного взаимодействия

Мы предлагаем командное взаимодействие в уже сложившихся группах выстраивать, развивать с использованием методологически обоснованных социально-психологических средств и методов работы.

С точки зрения системного подхода (Л. Фон Берталанфи, А. А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер, А. Чандлер), социально-психологическое обеспечение командного взаимодействия должно опираться на принципы целостности, иерархичности, структуризации, множественности.

В соответствии с этими принципами нами были разработаны этапы социально-психологическом обеспечении командного взаимодействия в уже сложившихся группах в организации: 1 – подготовительный; 2 – социально-психологическое сопровождение группы людей в организации; 3 – заключительный. Обоснуем и охарактеризуем каждый из них более подробно.

Подготовительный этап

По мнению В. Б. Рябова, понятие команды, требования к ней и процесс ее формирования определяется типом организационной культуры, в которой создается команда. Опираясь на типологию организационных культур C. Handy, Рябовым и колл. был проведен ряд исследований по выявлению специфики выраженности показателей эффективного взаимодействия, характеризующих командный эффект, в культурах разного типа [15, С. 71].

Мы приходим к выводу о том, что *организационную культуру* можно считать значимой детерминантой, при которой командные признаки в организации будут развиваться и усиливаться либо ослабевать.

По своему содержанию организационная культура управления представляет собой систему концентрированного выражения философии, политики организации, декларирования миссии организации, базовых целей, стратегию развития, социально-психологический компонент организации, ее духовное и идеологическое содержание (Базаров Т. Ю., Еремин Б. Л., Коул Д., Ладанов И. Д, Рютингер Р.).

При осуществлении социально-психологических мероприятий по изучению организационной культуры важно учитывать стадию и стратегию развития организации [13]. Учет особенностей организационной культуры [11], стадии и стратегии развития организации позволяет существенно и наиболее полно определить направления работы с командой [10]. Проведение социально-психологического обеспечения будет далеко не полным, а, следовательно, и не столь эффективным, если не будет уделено внимание особенностям представлений о команде и критериях ее сформированности как руководителем, так и другими членами команды. Ориентируясь на концепцию социального познания, а точнее «организационного социального познания», мы заключаем, что члены организации, разделяя основные предположения, ценности и нормы, создают внутриорганизационное окружение, вырабатывают общий язык общения, совершают адекватно воспринимаемые другими слова и действия и проявляют понимаемые всеми членами чувства и эмоции. Другими словами, у

членов складывается некий образ команды, который можно представить как совокупность их представлений о тех процессах, которые протекают в команде и связаны с организационным окружением в целом.

Социально-психологическое сопровождение командного взаимодействия

Данный этап работы мы предлагаем осуществлять с опорой на авторскую модель поддержания/ развития командного взаимодействия в организации.

Основой для разработки эмпирической модели поддержания/развития командного взаимодействия в организации послужили концепции темацентрического взаимодействия, общего видения, Reflective Practitioner, Total Quality Management, а также результаты опроса с помощью анкетирования и структурированного интервью сотрудников организации, занимающих руководящую должность [5].

Результаты эмпирического исследования представлений о команде и критериях ее сформированности в организационно-культурном контексте

Для реализации цели и задач настоящего исследования в опросе приняли участие 75 человек из 14 организаций, занимающих руководящую должность. Средний возраст респондентов 35 лет, имеющих стаж работы в руководящей должности 7,5 лет; из них 67,3 % – мужчины, 33,7% – женщины; 99,1% имеют высшее образование, лишь 0,9 % – неполное высшее и среднее специальное. Опрос осуществлялся с помощью структурированного интервью и анкетирования.

Структурированное интервью имело своей целью изучение структурных и содержательных характеристик организационной культуры (структура организации с точки зрения целей и властной иерархии, коммуникация в организации, организационные ценности) и представлений о команде и характеристиках сформированной команды. Анкетирование осуществлялось с помощью *методики изучения организационной культуры Д. Денисона*. Анкета позволяет диагностировать специфические аспекты организационной культуры по каждой из четырех ее характеристик: вовлеченность сотрудников в общее дело, стабильность, способность к адаптации, миссия организации. Методика опирается на модель эффективной организационной культуры [19].

Ниже представлены результаты исследования, которые легли в основу разработки модели подержания/развития командного взаимодействия в организации.

Для выявления представлений о команде респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Что такое команда?».

Среди выделенных нами посредством контент-анализа категорий команды можно отметить: «команда как группа людей с ориентацией на задачу» (53,3%), «команда как сплоченный коллектив» (44%), «команда как группа людей с ориентацией на интеграцию и взаимодействие» (33,3%), команда как группа людей с ориентацией на профессионализм» (12%), «команда как ресурс развития» (10,7%), «команда как группа людей с ориентацией на позиционирование ее членов» (10,7%), «команда как группа людей с ориентацией на общность интересов» (10,7%), «команда как организм» (9,3%). Проведенный нами частотный анализ представлений о команде позволяет отметить, что, чаще всего, команда определяется как группа людей с ориентацией на задачу. Вполне очевидным является обнаруженный факт. Так, большинством исследователей и практиков в области командообразования задача выделяется в качестве важной составляющей процесса совместной деятельности в команде. Именно задача лежит в основе деятельности команды, и любой успех в ходе решения задачи усиливает сплоченность и личное удовлетворение каждого. Также команда в большинстве

случаев определяется через коллектив. Учитывая тот факт, что в большинстве организаций, участвующих в исследовании, сильны традиции советского периода, данные результаты совпадают с результатами исследований [15].

Частотный анализ ответов на вопрос «Как Вам кажется, зачем нужна команды в вашей организации?» позволяет отметить, что необходимость существования команды определяется в реализации целей, получении прибыли, развитии организации, ее безопасности. Это позволяет говорить об определении большей значимости существования команды на организационном уровне. Возможно, это связано с тем, что в представлениях о команде наиболее выражены те характеристики, которые определяют команду как группу людей с ориентацией на задачу. В данном контексте в очередной раз подчеркивается задача как главная составляющая организации совместной деятельности команды.

Кроме того, было обнаружено, что команда нужна для развития личности (p=0,039), служит примером для подражания (p=0,046) в тех организациях, которые находятся на стадии подъема. А в организациях, находящихся на стадии спада, значимость команды определяется через обеспечение ею безопасности (p=0,039).

Нами были выявлены различия в представлениях о команде в зависимости от стадии развития организации: команда с ориентацией на профессионализм наиболее выражена в организациях, находящихся на стадии стагнации (p=0,023), определение команды через организм наиболее представлено в организациях на стадии подъема (p=0,029).

Таким образом, мы можем говорить, что *организации на стадии подъема* характеризуется мобилизацией всех ресурсов с целью интенсификации своей деятельности для получения прибыли. В качестве таковых ресурсов рассматриваются люди, которые определяют функции. Следовательно, система коммуникации организована так, что позволяет вовлекать каждого организации в общее дело. На стадии подъема наиболее выражен внешний фокус ориентации организации в связи с высокими показателями адаптации к внешней среде и видения организации во внешнем пространстве. И в таких условиях команда воспринимается как единый организм, пример для подражания, способствующий одновременно и развитию личности каждого ее члена и реализации целей и получение прибыли организации.

В *организациях на стадии стабилизации* команда воспринимается как группа профессионалов. Возможно, это связано с тем, что для поддержания достигнутого уровня в организации необходим опыт, профессионализм. На данной стадии функции достаточно формализованы, главная задача их качественно выполнить.

В *организациях на стадии спада* присутствует жесткий контроль, отношения основаны на власти и подчинении. Менее выражена ориентация на внешний и внутренний фокусы в связи с риском разрушения организации. И в таких условиях команда будет необходима для обеспечения безопасности.

Нами была предпринята попытка выявления особенностей представлений о команде и ее необходимости существования в организации в зависимости от *уровня командной ориентации*. В контексте нашего исследования командная ориентация понимается нами как индекс организационной культуры, определяющий поощрение кооперации и сотрудничества в организации, ощущение каждым сотрудником себя как частью команды, наличие горизонтального контроля и координации. А уровень командной ориентации – степень выраженности индекса организационной культуры.

Статистически было выявлено, что чем выше уровень командной ориентации, тем больше индексы организационной культу-

ры. Следовательно, при высоких показателях культуры организации (вовлеченности, стабильности, адаптации, миссии), определяющиеся через указанные выше индексы, командные признаки организации будут только усиливаться. Кроме того, в организациях с высоким уровнем командной ориентации сотрудниками осознаются и признаются такие ценности, как ориентация на персонал, творчество, общество и команду. Таким образом, мы можем говорить о том, что в организациях с высоким уровнем ориентации команда – ценность организации, обеспечивающая ей эффективное функционирование.

Было обнаружено, что в организациях, где преобладает высокий уровень командной ориентации, сотрудники определяют команду как организм (p=0,012), в то время как степень выраженности представления о команде как группе людей с ориентацией на задачу выше в организациях со средним уровнем командной ориентации (p=0,045). В организациях с высоким уровнем командной ориентации команда способствует развитию личности (p=0,029), является примером для подражания (p=0,008). Кроме того, было выявлено, что чем выше уровень командной ориентации, более выражена значимость преимуществ командной работы: ясность целей, общее видение, овладение отработанными процедурами взаимодействия, возможность реализации творческого потенциала и т. п.

На наш взгляд, установленные статистическим путем взаимосвязи между структурными, культурными характеристиками организации, представлениями о команде в зависимости от уровня командной ориентации и стадии развития организации позволяют установить соответствие уровня командной ориентации и стадии развития организации. Так, организациям, находящимся на стадии спада, присущ низкий уровень командной ориентации; средний уровень командной ориентации характерен для организаций, находящихся на стадии стабилизации; а высокий уровень командной ориентации преобладает в тех организациях, которые находится на стадии развития.

Определяя уровень командной ориентации и специфику представлений о команде и ее характеристик через анализ особенностей культуры организации, структуры, коммуникации, мы приходим к выводу о взаимозависимости этих группирующих переменных

Таким образом, мы рассматриваем уровень командной ориентации во взаимосвязи с представлениями о команде, особенностями структуры организации как стратегию в построении программ по командному взаимодействию.

Описание модели поддержания/развития командного взаимодействия в организации

Согласно предложенной модели, существуют четыре составляющих совместной деятельности: организационно-культурная среда, содержание цели или задачи, взаимодействие в группе, индивидуальность членов группы. Мы отмечаем, что любая объединенная решением общей задачи группа постоянно ищет пути и средства для выстраивания баланса между четырьмя этими составляющими. Если равновесие найдено, можно говорить о сформированной команде. Составляющие совместной деятельности должны находиться в фокусе внимания консультанта.

Вполне очевидным является то, что приобретение навыков работы в команде - процесс непрерывный, проходит на протяжении всех этапов консультирования и не зависит от наличия команды как таковой. Речь идет о создании психологом-консультантом условий для эффективного командного взаимодействия, так как опыт участия в групповой работе, освоение методов партисипативного принятия решения, развитие качеств, необходимых для работы в команде, – это и многое дру-

гое работает на понимание необходимости и эффективности команды как функциональной единицы организации, способной решать поставленные перед ней задачи.

Мы выделяем существенные характеристики команды, которые отражают ее функциональное значение и способствуют созданию синергетического эффекта: общее видение, цели, ценности, цель, результат, коммуникация, роли, лидерство, профессионализм, личностные ресурсы, генерация новых идей, творчество (на рисунке изображены в центре). Данные характеристики выявлены нами посредством анализа литературы и контент-анализа ответов на вопросы структурированного интервью о критериях сформированной команды [8].

Каждая из указанных выше характеристик является важной с точки зрения эффективности данной функциональной единицы. Однако, учитывая особенности работы с командой в режиме реального времени (характеризующиеся дефицитом временных ресурсов при наличии высоких ожиданий у заказчика от консультанта), мы предлагаем использовать уровень командной ориентации организации, который позволяет сосредоточить усилия на конкретных характеристиках команды и тем самым поддерживать командное взаимодействие.

Так, при высоком уровне командной ориентации действия консультанта в большей степени направлены на создание условий для раскрытия профессиональных, личностных и творческих ресурсов каждого сотрудника, при среднем уровне командной ориентации – на работу с общим видением, ценностями, целью и результатом, при низком уровне командной ориентации – на отработку коммуникации между сотрудниками, ролевое и функциональное позиционирование.

Согласно результатам эмпирического исследования, средний уровень командной ориентации характерен для организаций, находящихся на стадии стабилизации. В таких условиях команда воспринимается как группа профессионалов. Несмотря на то, что существует общность целей внутри отдела, отсутствует связь с другими отделами. И в данном случае действия консультанта будут направлены на понимание предназначения организации членами командного взаимодействия, связи личных целей, целей отделов с организационными целями.

Предложенный нами подход по поддержанию командного взаимодействия в организации содержит логику, учитывает особенности обучения в организации и позволяет, используя современные методические инструменты, поддерживать командные эффекты на всех уровнях структуры организации.

Заключительный этап социально-психологического обеспечения

Развитие команды, строительство команды, командообразование – все это названия одной из разновидностей организационного развития. Одним из инструментов развития организации являются обучающие программы, которые считаются эффективными, если благодаря им происходят положительные изменения в личности, в деятельности отдельной команды или организации в целом, возникают новые результаты, новые цели и формируется потребность следующего этапа обучения, развития, роста. Таким образом, оценка является обязательным этапом развивающейся системы: личности, группы или организации. Она необходима для повышения качества осуществления программы, прозрачности деятельности организации, совершенствования навыков участников внутренней оценки деятельности организации (например, сотрудники, участвующие в процессе проектов своей организации, развивают свои навыки планирования и реализации программ).

На наш взгляд, социально-психологическое обеспечение в уже сложившихся группах в организации с опорой на модель поддержания/развития командного взаимодействия, с учетом организационно-культурного контекста можно рассматривать как средство повышения эффективности группового взаимодействия, как метод вмешательства в сценарий развития группы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баринов С. А. Социально-психологическое обеспечение командообразования с целью создания эффективных социальных проектов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 24 с.
2. Безрукова Е. Ю. Информационно-методическое обеспечение процесса командообразования: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1998.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1999.
4. Деркач А. А., Калинин И. В., Синягин Ю. В. Стратегия подбора и формирование управленческой команды. – М.: РАГС, 1999. – 315 с.
5. Донцов А. И. Психология коллектива: Методологические проблемы исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
6. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.
7. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 476 с.
8. Змушко А. А. Коллективная деятельность студентов при обучении математике в малых группах // Российский научный журнал. – 2008. – № 6(7). – С. 104-109.
9. Короткина Е. Д., Пелевина И. М. Представления о команде в условиях различных организационных культур // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 12. – 2008. – Вып. 3. – С. 445-453.
10. Короткина Е. Д., Пелевина И. М. Проблема командообразования в контексте организационной культуры // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Современные проблемы организационной психологии». – Екатеринбург, 2007. – С. 53-57.
11. Липатов С.А. Организационная культура: социальное познание в организационном контексте // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 106-112.
12. Никифоров Г. С. Психология менеджмента. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – 640 с.
13. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Никифорова Г. С., Дмитриевой М. А., Снеткова В. М. – Спб.: Изд-во «Речь», 2007. – 448 с.
14. Пригожин А. И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. – 864 с.
15. Рябов В. Б. Команда как организация с эффективной корпоративной культурой // Методы исследования психологических структур и их динамики. – 2005. – Вып. 3. – С. 70-88.
16. Синягин Ю. В. Руководитель организации и его команда (теоретическая модель). – М., Ульяновск, 1996. – 112 с.
17. Управление человеческими ресурсами: психологические проблемы / Под ред. Ю. М. Забродина, Н. А. Носова. – М.: Изд-во «Магистр», 1997. – 216 с.
18. Bushe G. R. Quality circles in quality of work life projects: problems and prospects for increasing employee participation // Canadian Journal of Community mental health. – 1984. – 3(2). – PP. 101-113.
19. Denison D. R. Corporate culture and organizational effectiveness. – New York: Wiley; 1997.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 37.013 + 159.9
ББК 74.00 + 88.42
Педагогика, психология

О НЕОБХОДИМОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ПРОФЕССИОНАЛОВ

Кандидат военных наук К. К. Костин

Статья посвящена анализу проблем психолого-педагогической подготовки будущих командиров воинских подразделений. Выявлены общие закономерности трудностей в практической работе с подчиненными командиров взводов и сержантов-контрактников. Показаны особенности организации психолого-педагогической подготовки будущих командиров в ходе учебно-боевой деятельности. Рекомендуется обратить особое внимание на обучение будущих командиров бесконфликтно решать учебные и воспитательные проблемы в подчиненных воинских коллективах.

Ключевые слова
Психолого-педагогическая подготовка, учебно-боевая деятельность, бесконфликтное решение воспитательных проблем

Вопросы обучения и воспитания военных профессионалов остаются актуальными и требующими своего разрешения в новых условиях. Президент Российской Федерации и Верховный Главнокомандующий Вооруженными Силами страны Дмитрий Анатольевич Медведев в середине июля 2009 года наблюдал за учениями 7-й гвардейской дивизии Воздушно-десантных войск. Он провел совещание, посвященное итогам учений Северо-Кавказского военного округа «Кавказ-2009» и в выступлении для прессы отметил, что военно-политическая обстановка в мире требует качественной модернизации Вооруженных Сил России. Дмитрий Анатольевич Медведев указал на необходимость перевооружения армии, решения острых социальных проблем военнослужащих и обучения войск.

В 2008 году осуществлен переход к одногодичному сроку службы по призыву в Вооруженных Силах. При этом к допризывной подготовке молодежи на нынешнем этапе предъявляются особые требования. Однако, как отметил министр обороны России Анатолий Сердюков руководство Минобороны «не удовлетворяет качество подготовки, осуществляемой по линии РОСТО». Что приводит к возрастанию нагрузки на офицеров и сержантов, осуществляющих подготовку специалистов по основным военно-учетным специальностям в структуре Вооруженных Сил. Не имея достаточного уровня педагогической и психологической подготовки, при решении конфликтных ситуаций возникающих в ходе учебно-воспитательно-

го процесса молодые офицеры и сержанты, для достижения поставленных учебно-боевых и воспитательных целей подчас применяют не правовые, и даже силовые методы воздействия на обучаемых военнослужащих. В своем докладе в апреле 2009 года на расширенном заседании Коллегии Министерства обороны России Анатолий Сердюков сказал: «Существенным аспектом деятельности Минобороны являлось соблюдение правопорядка. В качестве позитивного итога 2008 года можно отметить общее сокращение количества тяжких и особо тяжких преступлений». Вместе с тем, по его оценке, состояние дел с дисциплиной руководство военного ведомства не удовлетворяет. Несмотря на принимаемые меры, по-прежнему остается высоким уровень правонарушений, совершаемых офицерами. С сожалением министр констатировал, что не удалось снизить уровень небоевых потерь в Вооруженных Силах. «Это следствие нездоровой морально-психологической обстановки в отдельных воинских коллективах. В 2008 году такие потери составили 471 человек», — заявил он [9].

Вполне понятно, что наибольшее беспокойство гражданского общества (родителей военнослужащих) среди проблем связанных с современной российской армией вызывают отношения между военнослужащими («дедовщина» и «землячество»), реакция на эти явления непосредственных командиров и начальников солдат, а так же отношение офицеров к рядовому и сержантскому составу армии. Действительно в настоящее время одна из наибольших трудностей для молодых офицеров, выпускников вуза, и младших командиров, сержантов-контрактников, работа с людьми, обучение и воспитание подчиненных.

В связи с этим одной из целей командования и профессорско-преподавательского состава военного вуза становится подготовка молодых лейтенантов и сержантов ВДВ к качественной и безконфликтной работе с подчиненными солдатами-десантниками.

Отсюда вытекают задачи по поиску и разработке приемов и методов обучения будущих командиров к работе в воинских подразделениях. Для решения этих задач опытно-экспериментальная работа проводится на базе Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища, и кроме того, в соединениях и частях ВДВ расположенных в шести военных округах. Практически значимые предложения и выводы экспериментального исследования докладывались и обсуждались на заседаниях Рязанского регионального отделения Академии военных наук.

Анализ служебной деятельности младших командиров в войсках показал, что в изменившихся условиях службы они не могут в полном объеме и с требуемым качеством выполнять свои обязанности. По результатам исследований К. К. Костина и А. А. Новикова, в соединениях и частях ВДВ до 28% (из всего числа опрошенных) сержантов считают, что недостаточно владеют командными навыками. До 42% младших командиров отметили, что затрудняются вести воспитательную работу с подчиненными, и до 18% - испытывают проблемы при организации процесса эксплуатации и ремонта боевой техникой и вооружения. Также было выявлено, что до 12% сержантов и старшин не способны твердо и уверенно управлять вверенным подразделением в бою [5].

Из числа опрошенных офицеров в соединениях и частях воздушно-десантных войск в звене взвод-рота-батальон от 76% до 88% основной причиной такого положения дел с профессиональной подготовки младших командиров видят несоответствие существующей системы подготовки современным требованиям [5].

Поиск смысла жизни, своего идеала, социально-нравственные проблемы всегда были очень значимы для молодежи. С изменением социально-экономической формации в России изменилось понятие,

что такое хорошо и что такое плохо, оказались размытыми многие нравственные представления и ценности. Если раньше молодежь пела: «Прежде думай о Родине, а потом о себе». То теперь на первый план выходит вопрос: «А что лично мне дала эта Родина? Почему я должен её защищать? В другой стране я заработаю больше, буду жить лучше, и это будет моим счастьем».

В последнее время руководство страны пытается увеличить денежные выплаты офицерскому составу Российской Армии, сделать службу в армии более привлекательной. Но если за большие деньги можно служить, то за какие деньги Вы согласны умирать? Умирать в бою можно только за идею, за свой идеал, из глубокой патриотической любви к Родине. С древнейших времен до наших дней известны примеры, когда в бою побеждал не тот, у кого больше армия. А. В. Суворов учил русского солдата побеждать не числом, а умением. И не всегда побеждал тот, у кого лучше оружие. Александр Невский говорил своим дружинникам: «Не в силе Бог, а в правде». Сила Русской армии всегда была в духе её воинства, в осознании своей правды, в высоком патриотическом порыве русских солдат и офицеров, совершавших чудеса героизма и самопожертвования.

Проблемы патриотического воспитания молодежи в условиях современной Российской Армии стоят очень остро. Этому способствует целый ряд негативных явлений, сложившихся в нашем современном обществе.

Первую группу проблем составляют общественные настроения. В средствах массовой информации, в молодежной среде и обществе в целом отсутствует гордость за Родину, за защиту её интересов. Так называемая «творческая элита» общества – музыканты, певцы, художники, артисты гордятся тем, что исхитрившись «откосили» или откупились от выполнения конституционного долга по защите Родины. Они любят порассуждать о правах человека, о конституции, о свободе. Но презирают тех, кто честно выполняет конституцию, считают их неудачниками и людьми второго сорта. Сегодня солдата в городском увольнении сверстники из гражданской молодежи могут оскорбить, спровоцировать на стычку или драку. Нет уважения к людям в погонах. Как в этих условиях воспитывать у молодых солдат патриотические чувства?

Во вторую группу проблем входят семейные проблемы. Становлению молодых солдат не способствуют промахи в семейном воспитании. В наше время мальчиков воспитывают в детских садах, школе и семье в основном женщины, которые стараются оберегать своих чад от «лишних» физических нагрузок и драк. В семьях не воспитывают будущих защитников Родины, а обсуждают, кому из друзей и знакомых удалось «уберечь» своих «детей» вплоть до 27 лет от службы в армии. Во многих семьях мальчикам внушают, что в армии их если не искалечат, то все равно это выкинутые из жизни лучшие годы жизни. Юноши не готовятся физически к большим армейским нагрузкам, и поэтому им очень трудно приходится в период адаптации к службе. Не подготовив своих отпрысков к взрослой военной жизни, многие родители, навещая сыновей в воинских частях с полными сумками продуктов, обращаются с упреками к офицерам: очень большие нагрузки для ребят, командиры невнимательны к солдатам, не хотят их понять, войти в их положение.

Наконец, третью группу проблем составляют проблемы адаптации молодежи к армейским условиям. Сокращение срока службы до одного года приводит к тому, что у целого ряда молодых людей не успевают произойти в полном объеме необходимые личностные и мировоззренческие изменения. Ведь за столь короткий срок вчерашние «маменькины сынки» должны превратиться в молодых мужчин,

отвечающих за судьбу своей страны. Это очень сложная задача, так как большинство военнослужащих не вполне осознают, куда они попали, не до конца понимают необходимость армии для независимого существования государства и какие в связи с этим лично перед ними стоят задачи. В большинстве современных семей по одному ребенку, которого любят, ласкают и которому всё позволяют. Поэтому у молодых солдат возникают большие проблемы в сплоченности коллектива. Не было старших братьев – не научились слушаться и уважать старших. Ай, дедовщина. Не было младших братьев – не научились заступаться, защищать и заботиться о младших. Теперь я «дед», пусть он за меня работает. До распада СССР была провозглашена единая общность «советский народ», в армейских условиях это работало очень хорошо. Но сейчас парад суверенитетов в стране привел к делению в солдатских коллективах на землячества, что мешает воспитанию патриотизма и сплочению боевых подразделений. Результаты женского семейного воспитания порождают ещё одну проблему: боязнь взять на себя ответственность за порученное дело. Более половины молодых солдат стараются, чтобы при выполнении отдельных заданий старшим назначили кого-либо другого, только не его. «А почему я старший? Пусть лучше он командует».

Таким образом, перед офицерским корпусом стоит проблема: как за короткое время срочной службы из юнца, который не решается отвечать даже за маленькое дело и пару своих товарищей воспитать достойного защитника Родины, патриота готового взять на себя ответственность за судьбу всего народа, целой страны и за сохранение мира на всей земле.

Наш многолетний опыт службы в Вооруженных Силах Российской Федерации и работы в военном вузе позволяет предложить следующие пути решения проблем патриотического воспитания молодежи в условиях современной Российской Армии.

В первую очередь это воспитание молодежи на славных боевых традициях Русской армии. Здесь и «Слово о полку Игореве», походы Олега на Царьград, Александр Невский и Ледовое побоище, Дмитрий Донской и Куликовская битва, Петр I и Полтавская битва, А.В. Суворов и его чудо-богатыри в Итальянской компании и при переходе через Альпы, М.И. Кутузов и герои войны 1812 года на Бородинском поле и так далее до Битвы под Москвой, Сталинградом, Курской дуги, взятия Берлина, а в наши дни Афганистан, Чечня и 9-я рота. И, наконец, самоотверженные действия наших солдат и офицеров в Южной Осетии. Каждый солдат должен ощущать «Ты русский солдат!» и гордиться этим. Ты можешь быть русским, украинцем, татарином, евреем, осетином, армянином, грузином или иной национальности, но для всех потенциальных врагов и друзей ты – несгибаемый русский солдат, который совершает чудеса героизма, никогда не сдается и всегда побеждает, даже ценой своей личной гибели.

Для того, чтобы добиться этого, каждый солдат должен знать, что его командир, хотя строг и суров, но справедлив. Командир всегда в курсе всех дел, которые происходят в его коллективе, он может взять ответственность на себя, отстаивая интересы своих подчиненных, защищая молодых солдат даже от заслуженного порицания старших начальников.

Современному офицеру необходимы глубокие знания психологии и педагогики, чтобы достигать поставленных боевых, учебных и воспитательных целей. Умение добиваться поставленных целей и держать своё слово является залогом авторитета в воинском коллективе, как перед старшими начальниками, так и перед подчиненными. Не зря в войсках говорят: «Не уверен – не обещай!»

Сегодня как никогда нужен индивидуальный подход к каждому военнослужа-

щему, полное знание его биографии, сильных и слабых сторон характера, увлечений до призыва в армию и способность командиров грамотно применять эти знания для воспитания военнослужащих в лучших традициях русской армии. Особо следует отметить умение воинских начальников выслушать мнение каждого солдата и коллектива в целом, даже если это мнение не сходится с его личным мнением. При этом требуется искусство убеждать словом, делом и личным примером доказывать коллективу, что командир всегда прав. У солдата должен сложиться стереотип, что командир всегда знает, что делать, как привести своих солдат к победе. В бою не сомневайся – делай, как сказал командир, и мы победим.

Служба в армии сопряжена с постоянными экстремальными ситуациями, которые могут привести к серьезным кризисам, а у людей в руках боевое оружие и сложная военная техника. Психологически грамотный командир, проводя мероприятия, в которых будет заинтересован каждый военнослужащий, может снимать состояние стресса, давать эмоциональную разгрузку, сплачивая людей вокруг общей цели, при этом воспитывая гордость за свой воинский коллектив, свою часть, Российскую армию, за нашу любимую Родину.

Перед офицерами современной Российской Армии стоят сложные задачи по патриотическому воспитанию молодежи в войсках, но при достаточной психолого-педагогической подготовке командного состава и четкой организации боевой, учебной и воспитательной работы они могут быть успешно решены. Поэтому психолого-педагогическая подготовка курсантов, будущих офицеров-десантников, требует пристального внимания со стороны командования и всего профессорско-преподавательского состава военного вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

2. Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. – Коломна: ВАУ ФК, 2004. – 152 с.

4. Костин К. К, Марков А. С. Психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки младшего командного состава // Российский научный журнал. –2009. – № 1 (8). – С. 121-131.

5. Костин К. К., Новиков А. А. Педагогическая теория и практика профессиональной подготовки младшего командного состава (по опыту отечественной и зарубежных армий). Монография. – Рязань: Издательство «Поверенный», 2007. – 294 с.

6. Марков А. С. Психолого-педагогические особенности подготовки преподавательского состава военных вузов // Российский научный журнал. – 2008. –№ 4 (5). – С. 102-109.

7. Митина Л. М. Научное обоснование и технологическое обеспечение профессионального развития личности в микро- и макросоциуме// Развитие потенциала личности в микро- и макросоциуме: материалы Всероссийской НПК Оренбург, 30-31 окт. 2008 г. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – С. 53-60.

8. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

9. Перспективы армии и флота определены //Армейский сборник. – 2009. – Апр. – С. 2-6.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 42(07)+681.1
ББК 81.432.1-7+32.973
Общая педагогика, теория и методика обучения иностранным языкам

педагогика

ПОДВИЖНЫЙ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫЙ ТЕКСТ И КОММУНИКАТИВНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ

Кандидат педагогических наук В. А. Крючков

В настоящей статье рассматриваются новые методические понятия - коммуникативная самореализация и подвижный репрезентативный текст. Изучаются факторы и принципы коммуникативной самореализации. Коммуникативная самореализация представляет собой единство коммуникативных заданий, мотивирующего содержания, аутентичных учебных действий, структуры урока, коммуникативных целей и задач. Коммуникативная самореализация обеспечивается посредством значимых коммуникативных заданий и имеет семь уровней: языковые задачи, речевые задачи, учебный опыт, смысловая речевая реакция, интеллектуальное погружение, аутентичная мотивация к речевым актам, межличностное взаимодействие. Примером нового типа коммуникативной ситуации является подвижный репрезентативный текст, который репрезентирует изучаемый язык, тип высказывания, его логическую структуру, основную тему, иллюстрируется картинкой или фотографией.

Ключевые слова
Иностранный язык, коммуникативная самореализация, подвижный репрезентативный текст, коммуникативность, речемыслительная деятельность, аутентичность, интегративность, типология заданий, динамическая позиция

Важным методическим фактором организации обучения речевому общению на уроке иностранного языка являются коммуникативная подвижность и гибкость в использовании речевого и языкового материала. Подвижность и гибкость обеспечиваются различными способами, например, постановкой вопросов по теме или проблеме, составлением монологического или диалогического высказывания с использованием необходимого языкового и речевого материала, сменой социальных ролей обучаемых, применением различных средств при выполнении задания, сквозным использование искомого языкового и речевого материала в ходе

всего занятия, чтением и переработкой полученной информации, созданием учебной ситуации для коммуникативной самореализации обучаемых.

Урок иностранного языка будет более успешным, если на всех этапах урока создаются условия для реализации студентами своих речевых, познавательных, мыслительных, коммуникативных и поведенческих потребностей и возможностей, т. е. для коммуникативной самореализации (КСР) [2, 8, 10, 11]. Самореализация является не только социальной и психологической категорией, но и антропологическим параметром учебного процесса, в центре которого находится обучаемый со своими возможностями, потребностями, ожиданиями и реакциями. Однако коммуникативная теория обучения иностранному языку не всегда предполагает четкую последовательность и логику вовлечения личностных потребностей и возможностей учащихся в структуру и содержание речевого общения на уроке. С позиции коммуникативной теории данная категория может являться ведущим методическим понятием. В этом плане коммуникативная самореализация выходит на уровень общедидактической категории, а коммуникативность становится общедидактическим принципом [3].

Понятие коммуникативной самореализации еще не достаточно описано в методической литературе [10], несмотря на тот факт, что формирование и развитие коммуникативной компетенции, а также развитие вторичной языковой личности возможно только при условиях КСР. Какие же характеристики коммуникативной самореализации делают это понятие методической категорией?

Во-первых, коммуникативная самореализация предполагает продуктивную коммуникацию, т. е. осмысленную и мотивированную переработку информации и, следовательно, влияет на содержательную сторону общения в рамках коммуникативных задач. Во-вторых, коммуникативная самореализация имеет проникающий характер. Все виды учебно-познавательной и речемыслительной деятельности (чтение, говорение, составление записей и пр.) характеризуются определенными намерениями, целями, мотивами, которые достигаются речевыми средствами. В-третьих, коммуникативная самореализация влияет на структурную логику урока, причем практически все задания и упражнения могут содержать собственно учебно-коммуникативную и аутентичную коммуникативную цель. В-четвертых, цели и задачи урока всегда формулируются в коммуникативных терминах [2], т. е. предполагают пошаговую процедуру коммуникативной самореализации. В-пятых, коммуникативная самореализация предполагает коммуникативную и речемыслительную свободу, релевантность и личностную значимость коммуникативного и когнитивного опыта на занятии. В-шестых, КСР обеспечивается наличием мотивированного выбора коммуникативного намерения при выполнении учебного задания. И, наконец, КСР способствует формированию новой языковой личности, способной к активному коммуникативному взаимодействию в новой понятийно-когнитивной межкультурной ситуации, к проецированию и транспонированию собственных индивидуальных качеств, взглядов, мнений и отношений посредством иноязычного лингвокультурного кода. В настоящее время развитие вторичной языковой личности рассматривается в качестве цели обучения иностранным языкам [1, 5, 9].

Очевидно, что такие ситуации общения характеризуются многоаспектностью, интегративностью, динамичностью, спонтанностью и непредсказуемостью, так как предполагается, что участник уходит от своей эгоцентрической позиции и начинает видеть ситуацию с позиции других ее участников, как результат обмена мнениями и опытом. Такое качество личности студента определяется нами как

«динамическая позиция», которая и учитывается в подобных ситуациях общения. С точки зрения обучения иностранному языку и восприятию чужой культуры динамическая позиция, по мнению Цветковой Т. К., есть «способность личности видеть ситуацию не только со своей эгоцентрической позиции, но с позиций всех ее участников, учитывая их разнообразные интересы» [9].

Логично утверждать, что коммуникативная самореализация базируется на принципах личностно-ориентированного обучения, а именно учете психологических, социальных, межкультурных, коммуникативных и познавательных потребностей обучаемых.

Стратегии, приемы и способы реализации этих принципов на занятии выражаются в конкретном задании, способах и приемах их выполнения. Следовательно, как отмечалось ранее [4], коммуникативная самореализация возможна только при наличии коммуникативно-значимых, личностно-ориентированных и проблемно-творческих ситуаций. Можно выделить несколько уровней таких ситуаций, которые способствуют коммуникативной самореализации: а) уровень языковых задач; б) уровень речевых задач; в) уровень познавательного опыта; г) уровень осмысленной речевой реакции, д) уровень интеллектуального погружения, е) уровень аутентичной мотивации к речевому действию и ж) уровень межличностного взаимодействия.

Среди большого количества коммуникативных ситуаций, предлагаемых обычно в виде заданий и упражнений, важное место занимает подвижный репрезентативный текст (ПРТ). По своей сути ПРТ является сквозной опорной ситуацией, центральной смысловой «точкой» и сигнальным текстом для выстраивания адекватного коммуникативного поведения. К основным методическим функциям подвижного репрезентативного текста относятся следующие:

· Репрезентация грамматики и лексики,

· Репрезентация устного и письменного типа и жанра текста в письменной форме,

· Репрезентация логической модели, структуры высказывания, основанной на предметно-логических, ассоциативных, причинно-следственных связях,

· Репрезентация тематического содержания, проблемы или вопроса,

· Актуализация искомых навыков и умений в виде примера финального речевого продукта,

· Мотивация монологического и диалогического высказывания,

· Иллюстрация мысли визуально-графическим образом (текст, картинка, фото, диаграмма и т. п.),

· Поддержка и развитие умений ознакомительного и просмотрового чтения.

Обратимся к примеру из экспериментальных материалов первого курса языко-

Подвижный репрезентативный текст с фотографией



We **can** be happy and pleased! We **may** sometimes misbehave! We agree that we **must** do our homework! We **can't** promise things that we **may** not do. We **must** be positive and ambitious people who **can** take powerful decisions. Our teacher believes in the power of our education! That's why he says he **must** require so much from us! We **can't** but agree…….
…….

вого факультета. В тексте под картинкой явно прослеживается подача искомых грамматических структур (в данном случае использование модальных глаголов). Характер текста – пояснительный комментарий с элементами оценки и объяснения. Это некоторая модель структурирования краткого разъясняющего высказывания с явно выраженной авторской позицией, понятной, но неоднозначной. Обычно вербальный текст сопровождается картинкой или фотографией, которая иллюстрирует основную идею сюжета. В аспекте личностно-ориентированного подхода рекомендуется использовать фотографии учащихся группы, что одновременно делает высказывание личностно релевантным, востребованным и, следовательно, внутренне мотивированным, т.е. входит во внутреннюю логику индивидуального высказывания учащихся.

Текст акцентирует внимание на теме, содержании и логике рассуждения. Здесь смоделирована человеческая ситуация, которая знакома любому взрослому человеку и позволяет определиться с собственной точкой зрения. Следовательно, сама логика высказывания заставляет читателя «вмешаться» в беседу и реагировать осмысленно и мотивированно. Сам сюжет картинки может быть истолкован по-разному. При подготовке такого ПРТ учитель исходит из любого логического посыла, который определяется простым вопросом – что мы видим (ситуация, проблема), что хотим сообщить (цель) и как намереваемся это сделать (намерение)? Например, используя те же грамматические явления и ту же фотографию, преподаватель может выстроить ПРТ, включая элементы полемики и дискуссии, следующим образом:

I don't think we ***can*** *ever imagine that we* ***can*** *study or work separately. I* ***can't*** *believe that such merry and attractive people* ***may*** *ever quarrel or be aggressive to each other. Everyone* ***must*** *understand that when you share your thoughts with your friends or classmates, you* ***can*** *never become enemies.* ***Can*** *all people be friends all their lives? Is there anything that* ***can*** *ruin friendship?* ***Should*** *we learn how to maintain friendly relations?* ***Must*** *we regard friendship as a true human value? I don't think I need to prove it…*

Более того, текст как осмысленная реакция на визуальный образ может быть создан с различных перспектив восприятия, с позиции разных возрастных групп, социально-психологических установок или в разных формах выражения мысли, например, повествования и описания. Иными словами преподаватель заранее может продумывать варианты социальных ролей и других условий коммуникативной ситуации. Таким образом, текст становится средством выражения «динамической позиции» автора и средством репрезентации авторской «картины действительности».

Так, например, приведенный ниже вариант текста представляет собой повествование с элементами описания от имени пожилого человека, который вспоминает годы своей юности. В прагматическом плане развиваются навыки использования прошедшей неопределенной формы глагола. Несмотря на явную синтаксическую однородность высказывания, смысловое содержание письменного высказывания достаточно информативное и вызывает внутренне мотивированную реакцию читателя, т. е. желание вступить в общение с автором текста (продолжить, прокомментировать) или высказаться на эту же тему.

When I first ***saw*** *this picture, I* ***started*** *thinking about my younger years. I also* ***studied*** *at university when I* ***was*** *18. I too* ***was*** *just as happy and content with life as these girls are. I remember I* ***was*** *always the heart of the company. We* ***used to*** *gather together and have fun whenever we* ***had*** *time. We* ***used to*** *buy a lot of souvenirs for each other on any occasion. We never* ***used to*** *quarrel or*

*shout at each other. We often **had** a lot of ideas where to go and what to do. We **voted** for the same parties, **read** the same books and magazines, **liked** the same music, **went** to the same clubs, **shopped** in the same stores, **traveled** to the same foreign countries…*

Характер такого нарративного дискурса, в плане коммуникативного намерения говорящего и цели высказывания, можно полностью изменить в сторону высказывания, состоящего из цепочки наводящих или уточняющих вопросов, например:

Do you think we are happy people? Can you say that such a situation is a norm in our life? Is it enough to be friends in order to be happy? Are all friends reliable? Must we always tell the truth to our friends? Is it OK if you tell a white lie from time to time? What in your opinion is the first most important condition for personal happiness? Is it money? Is it good health? Is it a prestigious and well-paid job? Have you ever done anything that made somebody feel happy?...

В структуре урока этот ПРТ подается как задание «Секрет учителя/Teacher's Secret». Текст дается в самом начале урока, однако само задание имеет подвижный, динамический характер в четырех аспектах: место в структуре урока, не жестко заданный вид учебного задания, множественность коммуникативной реакции на визуальный образ-ситуацию и поликодовый способ презентации материала. Например, данный ПРТ был отодвинут в конец урока в этап речевой тренировки и практики. Предлагалось шесть продуктивных видов заданий:

а) дать устный обратный перевод текста с русского языка на английский язык с сохранением заданного тона в тексте-оригинале;

б) расширить или продолжить текст, соблюдая и принимая логику рассуждения и намерение автора либо высказывая собственную точку зрения;

в) прочитать и подготовить 5-7 вопросов по сути затронутого вопроса, задать вопросы студентам группы, вызвать их на полемику;

г) прочитать и выразить согласие или несогласие с заявленной точкой зрения, обосновать свою позицию;

д) написать собственный текст к этой же картинке, начиная с того же самого предложения, но изменив намерение;

е) ответить на ряд поставленных вопросов по сути текста с выражением собственного мнения.

Задания относятся к этапам тренировки и речевой практики. С точки зрения развития искомых навыков и умений, задания базируются на вариативном использовании грамматического и лексического материала. Очевидно, что предложенные задания имеют разный уровень трудностей, так как при их выполнении задействуются различные рецептивные, репродуктивные и продуктивные навыки и умения. В зависимости от уровня сформированных навыков и умений данные задания могут видоизменяться и даваться с разной языковой, речевой и смысловой нагрузкой. Например, высказывание может расширяться немного (от 1 до 5 предложений) или значительно (от 5 до 10 предложений). Можно предположить, что за счет интенсивного погружения в коммуникативный контекст и большого объема репродуктивной речемыслительной деятельности преодоление языковых трудностей происходит быстрее [11]. Очевидно, что ПРТ выступает в качестве вербального и невербального средства речевого воздействия на читателя и, одновременно, является объектом смыслового погружения и смысловой обработки, в результате чего создается необходимое содержание и коммуникативно-когнитивная база для развития рецептивно-продуктивных умений и выражения собственного восприятия объекта.

По данным опроса студентов, после

выполнения задания, мотивирующим фактором выступали содержание текста, его оценочный и полемический характер, дискурсивная логика высказывания, направленность на активного слушателя, внутреннее желание студента отреагировать на заявленное мнение, а также обращение к собственному социально-коммуникативному опыту. Эти факторы напрямую способствуют овладению новыми лексическими и грамматическими единицами в коммуникативном контексте, снимают различные коммуникативные барьеры, а также боязнь общаться на языке.

Текст задания может подняться выше в структуре урока (на уровень 3 звена) и выступать в роли тренировочного упражнения по фонетике, грамматике, лексике [2]. Например, это может быть воспроизведение текста упражнения по памяти, декламация текста вслух для аудитории или трансформацию предложений в вопросительную форму.

В ходе задания преподаватель обеспечивает как минимум три этапа его проведения: стартовая презентация (чтение вслух, комментарий к лексике в контексте), тренировочное чтение вслух хором, продуцирование собственного высказывания (репродукция исходного текста и собственного варианта).

Важным фактором при работе на уроке с ПРТ является «методическая вариативность» [3, 11] в его проведении, т. е. планирование возможности для студента выбрать то или иное задание, не нарушая логику формирования навыков и умений, а также возможность возвращаться к ПРТ несколько раз в течение урока, преследуя разные цели, которые подчиняются общей цели урока. Поэтому вариативность распространяется на варианты от «в» до «е». В конспекте занятия, который выдается каждому студенту на уроке, содержится перечень вариантов инструкций к заданию и вариантов проведения задания.

Чтобы более точно понять вариативный потенциал подвижного репрезентативного текста, обратимся к следующей типологии заданий, к которым он может принадлежать. Типология базируется на ведущем виде речевой деятельности.

1) Аудирование как ведущая деятельность

· Прослушать и поднять карточки – определить искомое слово, грамматическое явление, мысль и т. д.

· Прослушать и выбрать реакцию.

· Прослушать и отреагировать, используя предложенные фразы и предложения разного типа (вопросы, утверждения, отрицания, побуждения).

· Прослушать и задать вопрос(ы), самостоятельно или используя предложенные опоры.

· Прослушать и записать по памяти.

· Прослушать и дать название тексту (самостоятельно или выбрать из предложенного списка).

· Прослушать и записать под диктовку.

· Прослушать и записать перевод.

2) Чтение как ведущая деятельность

· Прочитать и перевести устно.

· Прочитать и перефразировать.

· Прочитать и задать вопросы (записать или устно).

· Прочитать и написать подобный текст по образцу.

· Прочитать и дать его окончание (продолжить текст) в любом плане (2-5 или более предложений).

· Прочитать текст и дать вступление к нему (2-3 предложения).

· Прочитать текст и выбрать соответствующую реакцию.

· Прочитать и выразить свое мнение или отношение.

3) Говорение как ведущая деятельность

· Воспроизвести по памяти.

· Воспроизвести хором за учителем

(последовательно).

· Прочитать и расширить, соблюдая коммуникативную цель, намерение или идею.

· Прочитать и расширить, меняя коммуникативную цель, намерение или идею.

· Прочитать и переделать в диалог, сохраняя идею, цель и намерение.

· Расширить текст, соблюдая логику рассуждения и намерение автора, высказывая собственную точку зрения.

· Прочитать и подготовить 5-7 вопросов по сути затронутого вопроса, задать вопросы классу, ответить на них.

· Прочитать и выразить согласие или несогласие с заявленной точкой зрения.

· Написать собственный текст к этой же картинке, начиная с того же самого предложения.

· Ответить на ряд вопросов по сути текста с выражением собственного мнения.

ПРТ может выступать в качестве сцепляющего, интегрирующего высказывания, в котором сосредоточены искомые отношения, компетенции, знания, умения и навыки. Так как ПРТ всегда располагается в самом начале урока в виде надписи под картинкой или фотографией, он всегда привлекает внимание обучающихся и способствует развитию навыков и умений в просмотровом и ознакомительном чтении.

Выясним, что конкретно обучающийся реализует «коммуникативно» посредством задания ПРТ (TEACHER'S SECRET), т. е. в чем заключается коммуникативная самореализация обучающегося.

Во-первых, коммуникативная самореализация идет через восприятие (чтение, прослушивание) диалога, монолога, посредством всех видов речевой деятельности, различных жанров устной и письменной речи, посредством обсуждения, убеждения, аргументации, описания, повествования, рассуждения, рефлексии. Как показал анализ выше, обучаемый имеет возможность выбора коммуникативной формы и стратегии высказывания. Повторяемость и привыкаемость к одному и тому же типу высказывания легко преодолевается преподавателем, который может вести оперативную запись типов высказывания, генерируемых обучающимися в классе.

Во-вторых, коммуникативная самореализация управляется целью, мотивом и намерением высказывания, т. е. мотивационно-побудительным комплексом. При выборе той или иной формы высказывания обучающийся исходит из собственных, а не заданных извне целевых и мотивационных установок. Таким образом, уровень мотивации становится управляемым параметром.

В-третьих, работа с ПРТ в любом варианте опирается на мыслительные операции, интеллектуальные и коммуникативные умения и способности обучающегося. Реализуя свои интеллектуальные, учебно-познавательные, социопсихологические и коммуникативные потребности, обучаемый развивает и совершенствует искомые навыки и умения, приобретает чувство «достигнутого» и фиксирует в памяти личностно-значимые действия и результаты. Это обеспечивает «устойчивость» и «прочность» речевого поведения обучаемого, его готовность к подвижным коммуникативным контекстам ПРТ.

В-четвертых, ПРТ реализует учебные возможности, т. е. те знания, способности, умения и навыки, которые были заложены в ходе предыдущей учебной деятельности не только в рамках занятий по иностранному языку.

В качестве примера, который может проиллюстрировать разные уровни коммуникативной самореализации, приведем конспект занятия, взятого из материалов первого курса языкового факультета. В конспекте даются цели занятия, последовательная структура заданий, различные рубрики, дополнительные методические комментарии для саморефлексии и самоконтроля. Исходя из логики структуры конспекта занятия, ПРТ расположен в самом начале конспекта, однако само задание расположено в конце урока.



As your teacher I'd like to ask you a few questions. "Is it important for every one of us to be kind and attentive people? Have you come to University just to learn English or to learn how to think? I'd like you to believe that you have come here to develop your minds and personalities and motivate each other for success. Do you agree or disagree?"

The aims of the lesson are to learn to (a) practise the use of direct speech and quote what other people say in everyday situations, (b) practise asking alternative questions, (c) explain reasons why people act in different ways using when/if/because clauses, (c) exchange personal observations and sugges- tions.

PRACTISING ENGLISH PRONUNICATION

1. Listen to the teacher and read showing emotions and accompanying them with gestures.

· big or small, interesting or boring, cheap or expensive, right or wrong, exciting or depres- sing, comfortable or uncomfortable, enthusias- tic or indifferent

· a decision or a suggestion, an order or advice, memory or logic, knowledge or competence

· attention and diligence, support and encoura- gement, motivation and success, depression and boredom

TALKING WORDS

2. Read out the pairs of adjectives that describe a) jobs or activities, b) attitudes and c) human qualities.

· energetic and talented, prestigious and interesting, enthusiastic and sociable, depressing and boring, encouraging and motivating, prestigious and well-paid, reliable and faithful, interesting and useful, attentive and kind, careful and helpful, strict and angry, disappointing and depressing,

· stubborn but clever, competent but annoying, sociable but pompous, ordinary but funny, diligent but slow, urgent but necessary, essential but strange, agitated but confused, disappointed but patient, boring but well-paid, strict but honest, discouraging but necessary

3. Answer the teacher's questions. Then ask each other similar questions using the pairs of adjectives above. E.g.:

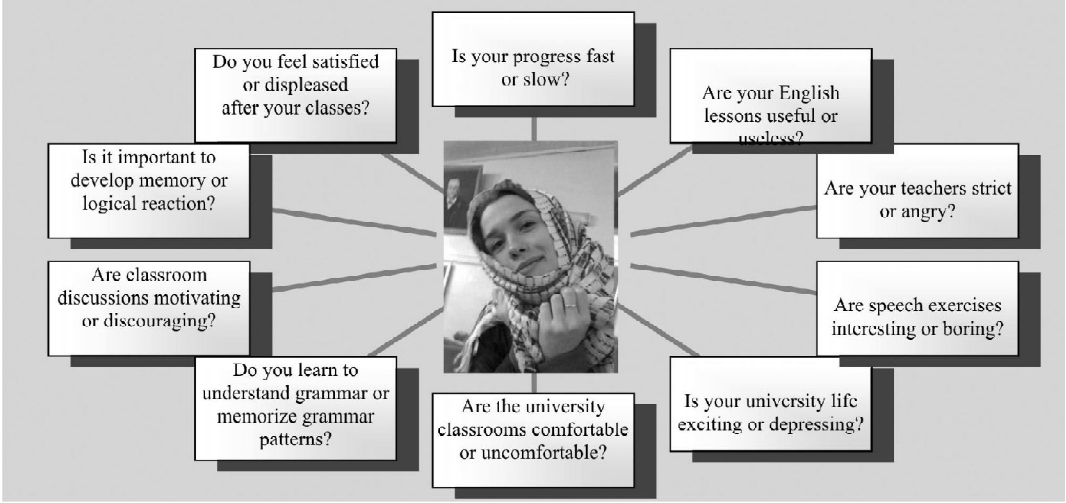
Are you always energetic and talented?
Is your mother's/father's job interesting and encouraging?
Are all students careful and helpful? Are all jobs prestigious and well-paid?
Do you know anybody who is diligent but slow?

PRACTISING INTONATION AND GRAMMAR IN SOCIAL CONTEXTS

4. Listen to the teacher read the alternative questions of a curious person below, mark the intonation, and reproduce in chorus.

5. Priorities the questions in the order of their importance for you. Start with the most important one and finish with the least important one. Then pair up and answer each other's

This is a non-linear text that you can read clockwise, anticlockwise or diagonally



questions. E.g.:

· Do you sleep enough or little? – I sleep little.
· Is it necessary to listen to recordings or to the teacher? – Both ways are necessary.

6. Write a few (3-5) alternative ques- tions of the kind on the following topics in the grid: (a) University studies, (b) attitude to life, (c) hobbies and interests.

UNIVERSITY STUDIES	ATTITUDE TO LIFE	HOBBIES AND INTERESTS

7. Now uestions. Address t

8. Use the prepositions *«to, for, about, with, from, without»* in the following utterances. Put them in the order of importance for you. Reproduce adding a reaction phrase like: *It's important. It's easy. It isn't necessary. It isn't pleasant. It's (im)polite. It's useful. It's useless. It's silly. It's interesting. It sounds strange. It's discouraging, It's important but boring…*

WAYS OF COMMUNICATION

9. Choose a few priorities (3-5 sentences) from the list above and explain the necessity

WE ARE VERY SENSITIVE AND ATTENTIVE



- Send copies of the lesson plans …….us every day.
- Use pictures in the lesson plans …… us every day.
- Arrange regular Internet classes …… all the students.
- Make different exercises and texts …… us to read.
- Don't promise much …..your students.
- Don't explain every word or rule …... every student.
- Don't gossip ….. us with the other teachers at the department.
- Find time and energy to give extra classes ……us once a month.
- Say kind and encouraging words ..… your students.
- Plan memory exercises ….. us to develop memory functions.
- Demand attention and diligence ….. us at every lesson.
- Don't worry … us when you are ….. us on Sundays.
- Don't get angry or displeased ….. us.
- Explain…us how to master pronunciation and conversational skills.

to do this or that using the following patterns:

· It is important/necessary/pleasant/encouraging for us/everybody to…. because….

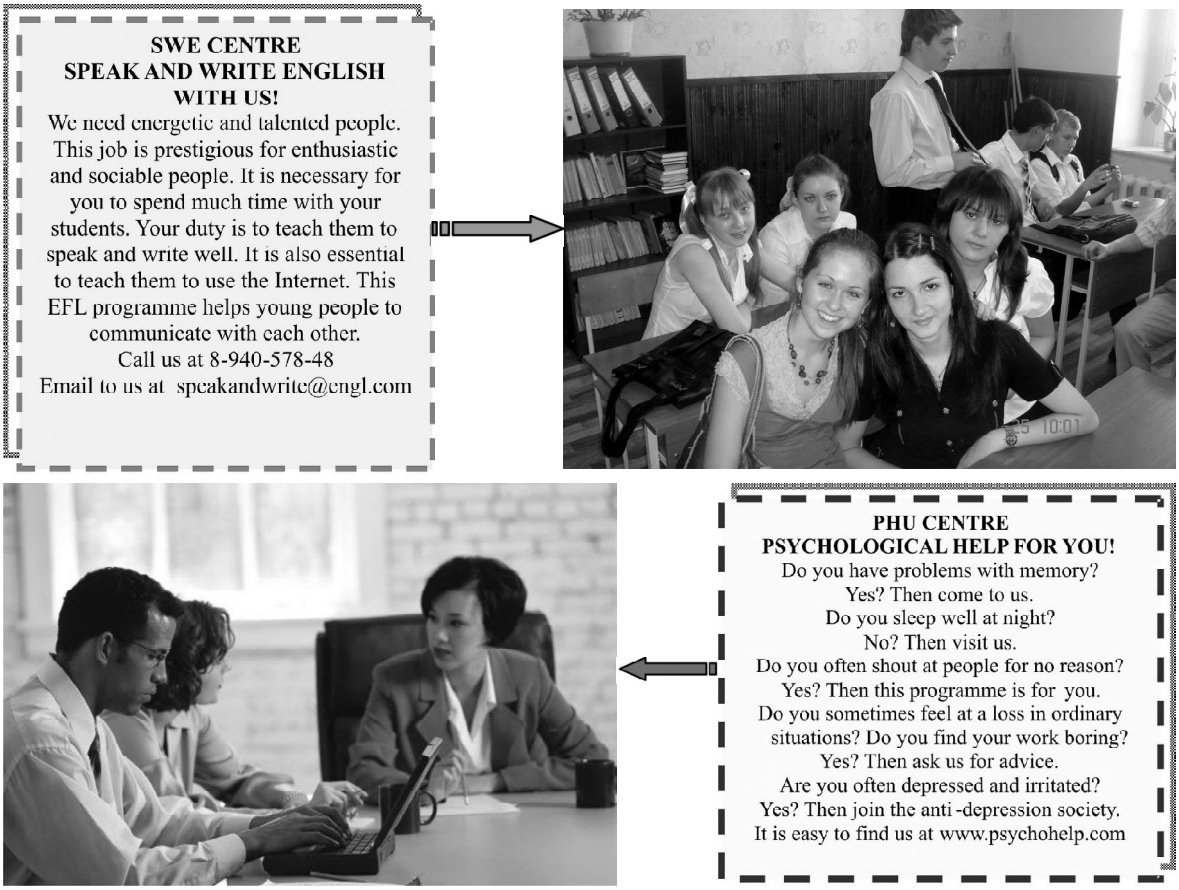
· It is important/necessary/pleasant/encouraging for us/everybody when/if…

10. TEACHER'S SECRET

a) Agree or disagree with the opinion expressed in the caption text.

b) Ask the teacher (a classmate) a few questions using the information in the caption text.

11. Read the following radio commercials. Add two or three sentences to each one. Reproduce the radio commercials. Then make up two commercials of the kind for some of the following types of audience: a) teenagers, b) parents, c) business people, d) teachers.



Инструкция к каждому заданию содержит установку на коммуникативные потребности обучающихся. Именно эти потребности и являются способами коммуникативной самореализации на данном уроке, а именно:

1) воспроизведение слов и выражений с использованием ситуативных жестов и тембра голоса для выражения определенных эмоций и настроений;

2) логическая группировка слов и фраз по предложенным категориям;

3) ответ на поставленные общие и альтернативные вопросы как выражение личного отношения к различным жизненным ситуациям, используя предложенные выше слова и выражения;

4) тренировка интонации альтернативных вопросов с заданным настроением с позиции знакомого человека;

5) чтение нелинейного текста, ранжирование вопросов по степени значи-

мости в зависимости от собственного восприятия ситуации и ответ на поставленные вопросы в парах, используя образец (коммуникация с опорой);

6) постановка собственных вопросов по заданным темам;

7) беседа в парах или группах в режиме вопросов и ответов, краткое пояснение в виде утверждения;

8) составление объемного высказывания с использованием предложенных опорных предложений с выбором предлогов и с выражением личного отношения к фактам и мнениям;

9) собственный комментарий к предложенным идеям и мнениям по образцу;

10) построение монологического высказывания с выражением собственного мнения по ситуации в ПРТ, завершая его рядом логически связанных вопросов к учителю;

11) чтение и логическое расширение рекламного текста и подготовка собственного рекламного текста с заданным намерением, целью и направленного на конкретную аудиторию, т. е. создание собственного высказывания, которое пересекается с ПРТ.

Опыт работы показывает, что коммуникативная самореализация подчиняется следующим психолого-педагогическим и методическим принципам: а) коммуникативность, б) новизна и разнообразие контекста, в) эвристичность, г) соблюдение трудностей – последовательность и доступность, д) речемыслительная активность, е) опережающая коммуникация, ж) аутентичность, з) личностная значимость, релевантность, и) ситуативность, к) эмоциональная вовлеченность, л) пошаговое наращивание объема высказывания.

Аутентичность коммуникативной самореализации обеспечивается, прежде всего, аутентичностью речемыслительного действия. Пользуясь терминологией Е. В. Носовнович и Р. П. Мильруда, текст ПРТ, как учебный текст, реализует еще несколько видов аутентичности, а именно: а) информационную аутентичность (значимая для обучаемых информация, соответствующая их возрастным особенностям и интересам); б) ситуативную аутентичность (естественность ситуации, интерес к заявленной теме обсуждения); в) реактивную аутентичность (эмоциональный, мыслительный и речевой отклик со стороны обучаемых на содержание текста и ситуации). При этом аутентичность может выступать базовым условием КСР [3, 6, 7].

Эти же принципы коммуникативной самореализации действуют в задании TEACHER'S SECRET на основе подвижного репрезентативного текста. Именно поэтому ПРТ характеризуется сцепляющим и проникающим эффектом. Содержание самого ПРТ есть ни что иное, как речевая и логическая модель мотивированного высказывания, навыки и умения в котором и являются целью урока. ПРТ в задании TEACHER'S SECRET имеет ярко выраженный интегрирующий характер.

Бесспорно, ПРТ выступает в качестве средства внутрипредметной интеграции. Коммуникативная самореализация выступает способом актуализации коммуникативно-дидактического единства (КДЕ) на уроке [3]. Такое единство обеспечивается взаимодействием общедидактических интеграторов (виды познавательной деятельности, общеучебные коммуникативные умения, комплексная мотивация, мыслительные операции и интеллектуальные умения, личностно значимые темы и вопросы и др.) и предметно-ориентированных интеграторов (коммуникативные намерения, умения, навыки, разноплановые или однонаправленные коммуникативные ситуации, виды высказываний, виды речевой деятельности и др.).

С целью создания оптимальных условий для коммуникативной самореализации в ходе учебного занятия необходимы:

· подвижная коммуникативная ситуация в виде подвижного репрезентативного текста;

· коммуникация с поддержкой (логи-

ческая, речевая, языковая, информативная, ассоциативная, аудио-визуальная);

· мотивированное языковое и речевое погружение;

· осознанная, подготовленная или неподготовленная реакция на речевую модель, высказывание, проблему;

· моделирование аутентичной ситуации общения;

· коммуникативное моделирование высказывания по образцу;

· наличие личностно-значимой информации (текстовой и визуальной) и мотивирование личностно-значимого высказывания;

· варьирование социально-коммуникативных ролей посредством расширенной типологии заданий и упражнений;

· многократное варьирование способов проведения задания в процессе занятия.

Таким образом, можно утверждать, что категория коммуникативной самореализации выступает в качестве фактора и стратегии развития коммуникативной компетенции и включает личностно-ориентированный, развивающий, пропедевтический, когнитивный, информационный, деятельностный, аксеологический и рефлексивный аспекты учебно-познавательной деятельности обучаемых. В свою очередь сочетание и реализация этих принципов посредством комплекса упражнений и заданий дает определенный синергетический эффект, т. е. эффект сложного, открытого единства, способного к многократному изменению по форме и содержанию в зависимости от коммуникативно-когнитивной ситуации. Именно поэтому коммуникативная самореализация являет собой комплексную психолого-методическую категорию, а ПРТ – одно из эффективных средств ее достижения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Синергетическая составляющая методики преподавания иностранных языков. Вардзелашвили Ж., Певная Н. //ACTA LINGUISTICA. – 2008. – 2/1.

2. Колкер, Я. М., Устинова, Е. С., Еналиева, Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Академия, 2001.

3. Крючков В. А. Интеграция содержания учебного процесса как способ совершенствования коммуникативной компетенции учителя-практика (в рамках непрерывного образования учителя): Дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Рязань, 2003. – 187 с.

4. Крючков В. А. Коммуникативная самореализация как методическая категория // Иностранные языки в высшей школе (Рязань). – 2009. – №1(8). – С. 20-27.

5. Ламзин С. А. Психологические и лингводидактические аспекты формирования языкового сознания при обучении иностранным языкам //Иностранные языки в высшей школе (Рязань). – 2009. – №1(8). – С. 28-36.

6. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 9 – 15.

7. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / / Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 11-16.

8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985.

9. Цветкова Т. К. Теоретические проблемы лингводидактики. – М., 2002. – С. 49.

10. Эверт Н. В. Ориентирование старшеклассника на коммуникативную самореализацию: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Красноярск, 2002. – 194 с.

11. Canale, M., Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing //Applied Linguistics. – 1980. – Vol.1/8. – P. 1-47.

12. Hadfield, J. Classroom Dynamics. – Oxford University Press, 1996.

**РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. П. ДУБЫНИНА**

УДК 159.9.072
ББК 74.58

педагогика

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Кандидат педагогических наук Н. В. Кудасова

В период модернизации высшего образования характерной особенностью системы мониторинга учебной деятельности является тестирование, отражающее суть технологических преобразований и отвечающее требованию повышения качества обучения. В статье отражено содержание функционирующего в оптимальном режиме процесса измерения знаний, умений и навыков студентов технического вуза.

Ключевые слова
Качество мониторинга, централизованное тестирование, тестосистемы различных уровней, тесты общего умения, тесты успешности, диагностические тесты

В последние годы практически во всех регионах нашей страны создаются и функционируют структуры, осуществляющие разработку тестовых средств для целей аттестации, для текущего контроля достижений школьников и студентов, для сбора информации об образовании в целях мониторинга его качества. В настоящее время начала формироваться система централизованного тестирования, которую представляет Федеральный центр тестирования Министерства образования РФ. Особенностями централизованного тестирования, отличающими его от любого другого вида тестирования, являются массовость проверки и использование единого инструментария, на основе которого сравниваются результаты обследуемой совокупности тестируемых.

Между тем еще нельзя считать, что система тестирования, в том числе и по русскому языку, уже сложилась и функционирует в оптимальном режиме. Характерная особенность сегодняшнего этапа развития тестирования – это пристальное внимание к качеству производимых тестов и к качеству процедуры их применения. Качество используемого инструментария в централизованном тестировании, как свидетельствует практика, еще не может удовлетворять возросшему уровню требований к диагностике качества образования. Это в полной мере относится и к тестам по русскому языку, которые должны, как указано в «Концепции централизованного тестирования в системе непрерывного общего и профессионального

образования», утвержденной Министерством образования в декабре 1999 года, пройти через систему сертификации. Между тем, как показывает опыт, разработка и экспериментальная проверка тестовых систем по русскому языку применительно к вузовскому обучению уже сегодня может послужить основой для создания банка тестосистем для всех уровней и направлений высшего профессионального образования.

В связи с вышеизложенным, целесообразность использования тестов в обучении русскому языку применительно к процессу формирования коммуникативной компетенции не вызывает сомнения.

Учебные (методические, лингводидактические) тесты классифицируются по следующим параметрам:

- по целевым, функциональным и содержательным признакам;
- по формальным признакам.

Тесты по **целевым** признакам делятся на 7 групп:

1 По цели применения: констатирующие (успешности), диагностические, прогностические (общего уровня).

2 По виду осуществляемого контроля: текущие, рубежного контроля, итогового контроля, заключительного контроля.

3 По статусу контролирующей программы: стандартизованные и нестандартизованные.

4 По объему контроля: измеряющие усвоение языкового материала, измеряющие сформированность речевых изменений.

5 По характеру контролирующей деятельности: тесты лингвистической компетенции, тесты коммуникативной компетенции.

6 По направлению тестовых заданий: дискретные и глобальные.

7 По отношению с нормами или критериями: ориентированные на нормы, ориентированные на критерии.

Исследователи разделяют тесты по **формальным** признакам на 5 групп:

1 По структуре и способу оформления ответа: избирательные и тесты со свободно конструируемым ответом.

2 По характеру выборочных ответов: альтернативные, множественного выбора, тесты перекрестного выбора.

3 По гомогенности заданий: тесты на скорость, состоящие из равнотрудных заданий, и тесты на сложность, состоящие из все более и более усложняющихся заданий.

4 По способу презентации речевого стимула: с использованием ТСО, без использования ТСО.

5 По использованию средств оперативной обратной связи: машинные и безмашинные.

При диагностике уровня владения профессиональной лексикой курсантами технического вуза целесообразно использовать следующие типы текстов:

1) общего умения;
2) диагностические тесты;
3) тесты *успешности*.

Целью *тестов общего умения* является определение уровня языковой, речевой подготовки для экстралингвистических целей. Этот вид тестов составляется на основе анализов той деятельности, к которой готовит себя испытуемый, и результаты этого анализа адекватно отражаются на основе специально подготовленной программы. Эти тесты могут использоваться при профессиональной ориентации курсантов на вступительных экзаменах в вуз, при сдаче кандидатского экзамена. Структура тестов общего умения может быть различной. Они могут включать в себя проверку оперирования языковым материалом (умения правильно употреблять в речи многозначные единицы; выбирать и употреблять в речи языковые единицы, стимулирующие начало, продолжение и завершение и т.д.) и умения выражать смысловое содержание (определять тему высказывания, определять и формировать главную мысль высказывания, определять и однозначно форму-

лировать основные мысли высказывания, выделять смысловые куски в высказывании, устанавливать логические связи между единичными элементами, передавать логическую последовательность содержания высказывания).

При помощи *диагностических тестов* можно измерять общее владение русским языком курсантами технического вуза. Чаще всего эти тесты используют при стартовом контроле на 1 курсе, когда курсанты прибыли в институт после окончания школы.

Вообще говоря, эти тесты предназначены для преподавателя. Они помогают определить наиболее слабо усвоенные курсантами разделы программы и тем самым корректировать уровень подготовки по языку. Диагностические тесты могут служить дополнением к тестам успешности и общего умения.

Тесты успешности являются наиболее распространенной разновидностью тестов, которые составляются в связи с конкретной учебной программой для проверки успехов, достигнутых курсантами за определенный период обучения. Они могут быть повседневными, периодическими и итоговыми.

Повседневные (текущие) тесты проводятся почти на каждом занятии и позволяют не только выявить степень усвоения материала курсантами, но и уровень владения навыками и умениями, что также имеет обучающее значение. А непосредственная обратная связь, устанавливаемая в процессе текущего контроля, является непременным условием повышения интенсификации учебного процесса. Ну и, конечно, повседневный контроль, или текущий, позволяет приблизиться к тому идеальному случаю, когда на каждом занятии преподаватель устанавливает недостатки и успех каждого учащегося. Тесты текущего контроля способствуют формированию языковой и предметной компетенции курсантов.

Периодические тесты проводятся после изучения темы – лексической (грамматической) или целого раздела программы. Они имеют своей целью как выявление степени усвоения курсантами комплекса вопросов в области речевого материала (языковой компетенции), так и навыков и умений в речевой деятельности (предметной компетенции).

Итоговые тесты, подводящие итог длительному периоду обучения, помогают определить уровень сформированности коммуникативной компетенции в области устной или письменной речи за семестр, за учебный год или за период обучения.

Тесты могут быть одноаспектными (фонетическими, грамматическими, лексическими) и тестами на виды речевой деятельности, в нашем случае – тесты коммуникативной компетенции.

По способу составления и количественной обработки данные тесты подразделяются на стандартизованные и нестандартизованные. Стандартизованные тесты – это официально зарегистрированные тесты, составленные авторитетной комиссией специалистов и проверенные на большом количестве испытуемых. Эти тесты носят, как правило, глобальный характер. К сожалению, несмотря на большое количество работ, связанных с тестированием, у нас пока не созданы стандартизованные тесты по русскому языку типа TOEFL, (Test of English as a Foreign Language) – наиболее популярный в США стандартный тест, измеряющий усвоение английского языка как иностранного. Он предназначен для абитуриентов-иностранцев, поступающих в высшие учебные заведения США), о которых мы говорили выше. И еще одно замечание: во всех исследованиях, посвященных контролю или тестированию, тест выступает как один из приемов, способов контроля.

Нестандартизованные тесты могут быть составлены одним или несколькими преподавателями данного учебного заведения и применяются в зависимости от

конкретных задач в течение года.

По форме выполнения тесты можно разделить на устные, письменные, смешанные. Наиболее широкое применение, как известно, в силу их экономичности и доступности получили письменные тесты.

Задания в этих тестах предъявляются в письменной форме, и ответы даются тоже в письменной форме.

Исследователи отдают предпочтение тестам успешности (констатирующим)[1, 2].

По структуре оформления ответа это избирательные тесты на свободное конструирование ответа. В состав избирательных тестов входят тесты на двоичный выбор (клоуз-тест), множественный выбор, перекрестный выбор. В тестах множественного выбора превалируют задания на выбор правильного ответа на вопрос; завершение начатого высказывания на основе предложенных тезисов; расположение по порядку, группировка отдельных фактов; установление соответствия. Тесты на свободное конструирование ответа состоят из заданий на заполнение пробелов (дополнение); тесты «открытого типа».

Давая характеристику тестовой методике контроля, нельзя не остановиться **на требованиях**, которые должны предъявляться к тестам.

Среди наиболее часто встречающихся требований отмечаются такие требования, как валидность (действенность, пригодность, добротность), надежность, объективность, достаточность и др.

Валидность теста (деятельность–Ю. А.Белый [3. С. 113–118]; пригодность – И. А.Цатурова [4]; добротность – Е. П. Суворова [5. С. 12-18]) предполагает оптимальность содержания и организационной техники, соответствие его возрастной, психолого-педагогической характеристике диагностируемой группы. Применительно к тестовой методике контроля коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере курсантов-автомобилистов 1 курса важным, на наш взгляд, является представление о двух типах валидности – содержательной и функциональной. Содержательная валидность связана с проверкой предметных знаний и требует определение основного содержания учебного предмета. Функциональная валидность может быть раскрыта как соответствие контрольного задания тому познавательному действию, которое подлежит контролю. Применительно к процессу обучения русскому языку (в рамках речевой деятельности) в контроль должен быть включен тот материал (языковой, тематический), который подлежит овладению. Валидность теста может рассматриваться в узком и широком планах. В узком плане это понятие можно было бы выразить термином «адекватность», то есть соответствие контроля той деятельности, которой обучали, с учетом изученного материала. Валидность же в широком плане, рассматриваемая как действенность, добротность, подразумевает эффективность контроля с точки зрения реализации всех его дидактических функций. Валидность помимо требований адекватности включает требование надежности, объективности, достаточности.

Надежность проблем тестового контроля, определяется как степень постоянства показателей при измерении результатов контроля. Суть надежности теста, по словам Н. В.Володина, заключается в «единообразии и однозначности результатов его выполнения» [6]. Надежность тесно связана с валидностью (в широком ее понимании) и считается необходимым, но не достаточным условием валидности (тест, например, может быть валидным, не являясь в то же время надежным). В тестологии существуют несколько методов определения (подсчета) надежности. Надежность зависит от ряда факторов: от достаточного числа заданий и от исключения элементов случайности, неточности и непостоянства в оценке. При этом очень важным фактором, влияющим на

надежность теста, является однородность приемов и объектов контроля (проверки).

Объективность касается, прежде всего, подсчета и оценки результатов контрольной работы. Как справедливо отмечает В. С. Цетлин, «объективность критериев и приемов контроля не может быть абсолютной. Скорее следует говорить о такой системе, которая позволяет получить конкретные данные, соответствующие целям обучения, сопоставимые и доступные для оперирования ими на уроке» [7].

Тест может считаться инструментом объективной диагностики в том случае, если он соответствует характеру тестируемой речевой деятельности и принципу адекватности. К числу принципов адекватности относятся:

а) адекватность формы теста форме тестируемой речевой деятельности;

б) адекватность теста виду тестируемой речевой деятельности;

в) ориентированность теста на определенный уровень развития коммуникативной компетенции. Составитель теста должен четко представлять себе сущность тестируемого навыка или умения, что в значительной степени предопределяет систему теста.

Выдвижение новых, сугубо практических, целей обучения русскому языку требует пересмотра практики преподавания, отбора традиционных и разработки новых приемов, совокупность которых получила название коммуникативного подхода к обучению русскому языку.

Овладевая языком, учащиеся должны в результате приобрести практические речевые навыки, в связи с чем задачей тестирования становится выявление уровня коммуникативной компетенции. Кроме того, характерным признаком тестирования является значительный креативный потенциал, заложенный в технологической природе тестов, что дает возможность курсантам на занятиях по русскому языку, посвященных профессиональной лексике и формированию коммуникативной способности, повысить творческую мотивацию обучения. Одной из основных черт, отличающих прагматический подход к использованию тестирования как средства контроля, является отведение центральной роли умению творчески использовать языковые средства для общения на русском языке.

Одним из условий, определяющих объективность контроля, является точное прогнозирование контролирующих ответов, их четкое разграничение на правильные и неправильные. В этом смысле наибольшую объективность обеспечивают тесты с выборочным ответом, о которых мы будем говорить ниже.

Достаточность определяется как выбор оптимального объема контрольной работы для выявления характера или качества проверяемых результатов обучения.

Кроме того, тесты должны легко составляться, быть экономичными. Говоря о принципах организации тестового контроля, можно сказать, что выделяются горизонтальные и вертикальные принципы. При горизонтальном принципе организации материала проверяется полнота знаний, навыков и умений. При вертикальной – глубина знаний, степень сформированности навыков и умений.

Сказанное выше определяет объекты тестирования, каковыми могут быть отдельные навыки и умения, их уровень сформированности и т. д. Разные цели и объекты тестирования ставят перед исследователями задачу выбора формы и приема проведения теста. Так, по охвату испытуемых тест может быть индивидуальным и групповым, а по приему проведения – устным, письменным, устно-письменным, графическим и т. д. Исходя из задач, стоящих перед методикой обучения русскому языку курсантов в учебно-профессиональной сфере, соответствующей специальности «автомобиль», тест трактуется как средство контроля, предназначенное для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции на базе языка специальных дисциплин.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кунина, Е. А. Использование тестовой методики для контроля аудирования на начальном этапе обучения в языковом вузе [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / Кунина Е. А. – М., 1980. – 21 с.

2. Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М., 1983. – 154 с.

3. Белый, Ю. А., Рапопорт, И. А. О методах определения действенности и надежности тестов в зарубежной педагогике [Текст] / Ю. А. Белый, И. А. Рапопорт //Советская педагогика. – 1969. – № 8. – С. 13 – 118.

4. Цатурова, И. А. Элементы тестирования в методике обучения чтению в технических вузах [Текст]: дис. … канд. пед. наук / Цатурова И. А. – Баку, 1971. – 227 с.

5. Суворова, Е. П. Обучение продуктивной письменной речи студентов технических вузов [Текст] / Е. П. Суворова // Русский язык в школе. – 1991. – № 2. – С. 12 – 18.

6. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение [Текст]: учебное пособие / С. Н. Цейтлин. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 192 с.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА, г. САРАНСК

УДК 376.1
ББК 74.200.44+74.3
Педагогика (специальная педагогика)

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ МОРДОВСКОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Кандидат педагогических наук Н. Н. Кузьмина
Кандидат педагогических наук Н. Г. Минаева

Авторами анализируются пути реализации этнокультурного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе посредством включения в обучение художественно-трудовой деятельности национального декоративно-прикладного искусства. Рассматриваются коррекционно-развивающие возможности мордовского декоративно-прикладного искусства в обучении и воспитании школьников с нарушениями интеллекта, определены педагогические условия его успешного освоения детьми данной категории.

Ключевые слова
Художественно-трудовая деятельность, декоративно-прикладное искусство, этнокультурное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с нарушениями интеллекта

В различные исторические эпохи менялись взгляды на сущность образования, по-разному оценивались его задачи, трансформировались концептуальные положения, лежащие в основе образования. Основные цели образования в современной России видятся в обеспечении исторической преемственности поколений, сохранении, распространении и развитии национальной культуры; воспитании патриотов, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью; формировании у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитии культуры межэтнических отношений.

Одной из тенденций развития совре-

*** Статья подготовлена в рамках проекта РГНФ № 09-06-23602а/В «Мордовское декоративно-прикладное искусство в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика»**

менного образовательного процесса стала его этнокультурная направленность. Этнокультурное образование предполагает приобщение учащихся к этнической культуре (или культурам) в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, на основе образовательных программ при взаимодействии с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации. Базовой целевой установкой этнокультурного образования является гармонизация развития личности учащегося в единстве духовно-нравственных, социокультурных, психологических условий и составляющих такого развития: сохранение родного языка, богатства этнокультурного и духовного наследия с одной стороны, включение в гражданскую, государственную целостность посредством овладения русским языком, знания истории Российского государства, правовых основ РФ, уважения права современной личности на культурную идентичность. Многие исследователи, занимающиеся вопросами этнокультурного образования, отмечают, что усиленное внимание к проблемам народной педагогики обусловлено изменившимися социально-экономическими условиями, возросшей самостоятельностью регионов России в решении экономических, социальных, культурных и образовательных задач [2].

Значительный вклад в разработку проблем сущности, структуры, функций этнокультурного образования внесли исследования Т. И. Баклановой, Л. А. Безбородовой, М. Е. Ержанова, В. А. Ершовой, А. В. Нестеренко, Т. Я. Шпикаловой и других ученых. Так, исследования Т. И. Баклановой, Т. Я. Шпикаловой, Н. М. Сокольниковой, Л. А. Рапацкой в области развития личности на основе русской традиционной культуры стали концептуальной основой разработанных ими этнокультурных образовательных программ. Т. Я. Шпикалова и Н. М. Сокольникова разработали теоретические и научно-методические основы повышения роли русского народного творчества в формировании у детей национального самосознания и творческих способностей. Механизмы разработки и внедрения этнокультурного образования явились предметом исследования М. И. Долженковой, исследования М. Е. Ержанова, А. В. Нестеренко, Т. К. Рулиной посвящены проблемам этнокультурного образования применительно к различным регионам России, и опираются на идею Т. И. Баклановой о целостной многоуровневой образовательной этнокультурной системе в России. Группой ученых (Т. Я. Шпикаловой, Т. И. Баклановой, Л. В. Ершовой и др.) была разработана Концепция развития этнокультурного образования в РФ, направленная на преодоление духовно-нравственного кризиса современного российского общества, патриотическое воспитание граждан, возрождение и развитие самобытных национально-культурных традиций, сохранение культурного многообразия страны и повышения ее международного статуса.

Освоение этнокультурного опыта способствует осознанию того, что родная культура является одной из форм культурного многообразия мира. Каждая этническая общность имеет право самостоятельно определять содержание и формы включения подрастающего поколения в деятельность по освоению собственного культурного опыта. В настоящее время идеи этнокультурного образования достаточно широко внедрены в практику общеобразовательных школ. В вариативном образовательном пространстве России все чаще появляются предметы, обеспечивающие изучение школьниками традиций народной художественной культуры, функционируют школы с углубленным изучением этнокультурных дисциплин. Показателен опыт г. Москвы, где с конца 1980-х годов развивается сеть дошкольных и школьных образовательных учреждений/

классов с этнокультурным компонентом образования. Значимость развития этого типа учреждений обоснована в принятой в 1994 г. Концепции содержания образования московских школ с этнокультурным компонентом, которая получила практическое воплощение в Программе развития этнокультурного образования в столице. Обобщая опыт реализации программы, авторы концепции отмечают достижение наиболее значимых результатов: разработку нормативной базы развития этнокультурного образования в столице; создание сети образовательных учреждений/классов с этнокультурным компонентом, обеспечивающей углубленное изучение родного языка и культуры; усиление роли межкультурного образования за счет введения курсов народоведения и этнологии, курсов «этнос и культура», включения этнокультурных моделей в содержание предметных курсов по истории и географии; реализацию программ дополнительного этнокультурного образования на базе школ и национально-культурных центров: фольклорных, хореографических, хоровых, музыкальных студий и ансамблей, музейной и краеведческой работы, этнографических экспедиций и др. Достигнутые результаты создают условия для более широкого использования потенциала этнокультурного образования на основе ценностей культуры мира, толерантности и межнационального согласия.

Этнокультурный компонент внедряется в практику образовательных учреждений и многих регионов России – Поволжья, Приуралья, Северного Кавказа и др. В частности, в Республике Мордовия одним из приоритетных направлений деятельности системы образования является формирование у школьников бережного отношения к культуре и языку мордовского народа. В республике функционируют 50 дневных общеобразовательных школ, где в рамках национально-регионального компонента осуществляется изучение родных языков мордовского народа - мокшанского и эрзянского, которое строится с опорой на языковые, культурные, исторические традиции народа. В учебных заведениях республики созданы фольклорные коллективы, художественные и театральные студии национально-региональной направленности. Системное обучение родному языку и культуре имеет свои результаты. Ежегодно проводятся конкурсы чтецов на мокшанском и эрзянском языках с учащимися младших классов, сочинений «Родные языки в созвездии культур» с учащимися 2-11 классов, дни мордовской культуры, фольклорные праздники, имеется опыт по работе музеев национальной культуры, функционирует Республиканский межшкольный центр национальных культур, на базе которого ежегодно проводится научно-практическая конференция «Этнокультурное образование: опыт и перспективы», посвященная проблемам сохранения единства образовательного пространства в полиэтнической России, создания условий для развития родных языков и культур, удовлетворения этнокультурных образовательных потребностей в рамках национально-регионального компонента.

Этническая культура включает в себя совокупность духовных и материальных ценностей того или иного народа (этноса). В нее входят не только национальные образы мира, менталитет народа, его праздничнo-обрядовые и семейно-бытовые традиции, этнические стереотипы поведения в природной среде и в социуме, но и народное искусство, народная художественная культура. Именно народное искусство в полной мере отражает историческую эпоху, социальные отношения, уровень развития материального производства, технологии и т. д.

Народная художественная культура представлена устным народным творчеством, музыкой, танцами, декоративно-прикладным искусством, фольклорным театром и другими видами художественного творчества этноса. Народное искус-

ство представляет, по мнению Т. Я. Шпикаловой, мир в целостности, включающий отношение людей друг к другу, человека к природе, культуры и искусства одного народа к культуре и искусству другого. Изучение народного искусства в региональном аспекте при приоритетности общечеловеческих духовно-нравственных ценностей во многом способствует формированию национального самосознания, являющегося одним из факторов воспитания свободной самостоятельной личности с развитым чувством собственного достоинства [5. С. 12].

Яркой частью народного искусства является декоративно-прикладное искусство. Традиционное прикладное искусство - это сосредоточение духовного мира этноса, выражающегося в его философии и истории развития национального искусства, культуры, в формировании этнопсихологических особенностей ощущения и восприятия внешнего мира и его воплощения в материальном продукте. Декоративно-прикладное искусство имеет свою образность, художественный смысл и вместе с тем, обслуживает бытовые нужды человека. Оно обеспечивает гармоничный сплав трех основных компонентов, выделяемых в понятии «культура» отечественными культурологами (Б. С. Ерасов, М. С. Каган и др.) – материального, художественного, духовного. Созданные руками мастеров изделия имеют как утилитарное предназначение, так и художественную ценность, а создаваемые образы отражают духовный компонент культуры этноса – верования, представления об образе мира. Г. Н. Волков справедливо отмечает, что успешное развитие системы народного образования возможно только на естественном многовековом фундаменте народных традиций [6. С. 5].

Использование народного декоративно-прикладного искусства для решения педагогических задач связано с заложенным в нем огромным педагогическим потенциалом, который в свою очередь, обусловлен единством художественного, познавательного и трудового начал, присутствующих в его содержании. Благодаря этому народное декоративно-прикладное искусство может рассматриваться как важное средство формирования многообразных творческих интересов учащихся, способствующих их разностороннему развитию. Восприятие и создание предметов декоративно-прикладного искусства, как объектов, символически выражающих миропонимание народа, знакомство с их образно-символическим языком имеет исключительное значение для формирования ценностных ориентаций школьников. Известные исследователи декоративного народного искусства В. С. Воронов, А. В. Бакушинский, В. М. Василенко и др. в своих трудах неоднократно отмечали родственность мироощущения и отражения в творчестве народных мастеров и детей, выдвигая главным критерием подобной близости декоративность и красочность созданных ими образов, особое чувство ритма, любовь к узорчатости орнамента. Таким образом, с позиции этнокультурной педагогики изучение декоративно-прикладного искусства можно считать эффективным средством формирования у детей интереса к традициям своего народа, понимания преемственности в народном искусстве, развития исторического и национального самосознания, формирования нравственных качеств личности, уважения к культуре других народов, толерантного отношения друг к другу.

Знакомство детей с народным декоративно-прикладным искусством наиболее успешно тогда, когда оно творчески-деятельностное, т. е. когда осуществляется единство восприятия и созидания. Н. А. Горяева, Б. М. Неменский, Т. Я. Шпикалова и другие ученые считают собственный творческий опыт ребенка основой постижения творчества других. По мнению исследователей, в

художественно-воспитательной работе надо идти не от искусства к ребенку, а от ребенка к искусству через его собственную художественно-творческую деятельность: понять продукт чьего-либо творчества можно только включаясь в этот процесс. Художественно-творческая деятельность рассматривается как процесс активного взаимодействия детей с искусством, миром художественной культуры в ходе решения художественно-творческих задач различного характера, в том числе, личностного развития детей. Успех их реализации во многом обусловлен интересом детей к подобным занятиям, вызванным яркостью, простотой и жизненностью художественных образов, доступностью для понимания учащихся любого возраста и уровня развития [5].

В настоящее время для системы общего образования разработаны программы, относящиеся к образовательной области «Искусство» и включающие ознакомление школьников с декоративно-прикладным искусством и основами художественно-трудовой деятельности (программа «Изобразительное искусство и художественный труд (1-9 классы), созданная под руководством Б. М. Неменского и, в частности, включенный в неё раздел «Декоративно-прикладное искусство в жизни человека», разработанный Н. А. Горяевой; программа «Изобразительное искусство», предложенная такими авторами, как В. - С. Кузин, Е. В. Шорохов, Э. И. Кубышкина, С. П. Ломов, С. Е. Игнатьев; программа «Изобразительное искусство и художественный труд», разработанная коллективом авторов под руководством Т. Я. Шпикаловой). Данные программы рекомендованы Министерством образования РФ для использования в общеобразовательных школах на территории России и ориентированы преимущественно на изучение русских художественных традиций, однако предусмотрена возможность дополнения предлагаемого содержания программами предметов национально-регионального компонента, факультативных дисциплин, направленными на изучение материального, художественного и духовного наследия народностей, проживающих в конкретном регионе.

Этнокультурный подход все чаще находит воплощение и в практике специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, детей с нарушением интеллекта. Любой ребенок, независимо от его психофизических особенностей и возможностей, имеет в соответствии с Конституцией РФ и Законом «Об образовании» равные со всеми другими детьми права на образование, творческое развитие; таким детям необходимо предоставить все возможности для приобщения как к общецивилизационным знаниям и ценностям, так и к основам национальной культуры.

Термин «специальная педагогика» в современной педагогической интерпретации означает сферу педагогической теории и практики, решающую индивидуальные, сложные, нестандартные педагогические задачи социализации и самореализации человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности Развитие, самоопределение, участие человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности и социальной активности во всех сферах жизни – вот приоритетные цели современной специальной педагогики, ставящей во главу угла не дефект, а потенциальные возможности к образованию и развитию, которые могут быть реализованы при определенных условиях [8. С. 27].

Одной из актуальных задач специальной педагогики является разработка и реализация совместно с общей педагогикой, в соответствии с современными общемировыми тенденциями развития образования, концепции интеграции в образовательной и социокультурной сфере, предполагающей предоставление человеку с ограниченными возможностями прав и реальных возможностей участвовать во

всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества, в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей.

Отечественной специальной психологией признано единство законов развития нормально развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями (Л.С. Выготский, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф и др.). И в норме, и при нарушенном развитии формирование психики носит поступательный характер. Вместе с тем, наличие первичного нарушения оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития ребенка [8. С. 164].

В. И. Лубовский выделил закономерности, общие для всех типов аномального развития. Одна из них – трудности во взаимодействии с окружающим миром, приводящие к обеднению социального опыта, искажению способов общения с другими людьми, усложняющие социализацию, а следовательно, и социальную адаптацию детей с различными типами нарушений развития.

Изменение способов общения у детей с ограниченными возможностями в большинстве случаев связано с нарушениями в формировании речевой деятельности. Это касается как процессов порождения речевых высказываний, так и процессов понимания речи. Особенности развития словесной речи влияют на познавательную деятельность детей, препятствуют нормальному формированию высших психических функций.

Затруднения во взаимодействиях с социальной средой обусловлены и особенностями личностного становления детей и подростков с ограниченными возможностями (Ю. А. Кулагин, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф и др.). Для них характерно неточное представление о собственном «Я», неадекватная самооценка и др. С. Я-. Рубинштейн отмечает, что у детей с нарушением интеллекта наблюдаются завышенная самооценка, некритичность, нарушения в развитии эмоций, проявляющиеся в неустойчивости, поверхностности, импульсивности поведения, отсутствии оттенков переживаний, повышенная внушаемость.

Общими особенностями при всех типах нарушений развития являются: снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, затруднения словесного опосредования, замедление процесса формирования понятий [8. С. 165].

Все эти особенности формирования психической деятельности обусловливают нарушение познания окружающего мира, запас знаний и представлений о котором у детей с проблемами в развитии всегда недостаточен. Вызываемые психофизическими нарушениями затруднения в самостоятельном овладении социальным опытом, нравственными ценностями общества часто приводят к тому, что без специальной педагогической поддержки у лиц с проблемами развивается чувство ущербности, ограниченности умственно-духовного, социального, нравственного, эмоционального и эстетического бытия. Им прежде всего необходима помощь в преодолении социальной изоляции, в открытии для них многообразия окружающего мира и во включении в этот мир в качестве носителей и потребителей общей культуры. Л. С. Выготский подчеркивал необходимость развития ребенка с проблемами в культурно-образовательном пространстве, отмечая, что оно (развитие) будет протекать иначе, чем развитие нормального ребенка, и потребует специально созданных культурных форм для своего осуществления [7. С. 21].

Силу воздействия народного искусства на личность прямо или косвенно отметили многие исследователи, занимающиеся проблемами этнообразования. В исследовании Л. И. Васехи этнохудожественное образование рассмотрено как фактор адаптации личности в современной социокультурной среде, как механизм

ее самореализации, что имеет немаловажное значение и в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, поскольку главная цель специальной педагогики – максимально успешная социальная адаптация и интеграция этих лиц [4].

Обращенность народного искусства к человеку и воздействие на его интеллектуальную и эмоционально-чувственную сферы раскрывают большие возможности для использования традиционных народных художественных промыслов в системе специального образования. Особым направлением в педагогике, значимым в реализации задач этнокультурного образования, является артпедагогика, где воспитание, образование, развитие личности, ее коррекция осуществляются средствами искусства как классического, так и народного. Главная цель данного направления - помочь ребенку научиться понимать себя, познавать окружающий мир по законам красоты и нравственности. Основываясь на коррекционно-личностном и деятельностном подходах в развитии, ориентируясь на гармоническое развитие ребенка с проблемами, расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства, в том числе народного, участия в общественной и культурной деятельности в микро – и макросреде, артпедагогика органично вписывается в систему этнокультурного образования.

Артпедагогика способствует решению многих проблем детей с ограниченными возможностями: приобщает к духовной культуре человечества через единую систему ценностей педагогики, науки, искусства; содействует сохранению целостности человеческой личности; содействует адаптации личности в социуме через приобщение к плодам творчества человечества, через свое собственное творчество; облегчает процесс учения (в частности, мыслительной деятельности); дает социально приемлемый выход агрессии и негативным чувствам, которые естественно возникают в процессе общения педагога с учащимися; получает материал для интерпретаций и диагностических заключений о воспитаннике; развивает рефлексивную культуру, чувство внутреннего контроля, необходимого в процессе обучения; содействует развитию всех органов чувств, памяти, внимания, воли, воображения, интуиции в процессе обучения, воспитания, развития средствами классического и народного искусства и др. [1. С. 35].

В поиске наиболее эффективных и действенных средств обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья специальные (коррекционные) образовательные учреждения всех видов, в том числе и для детей с интеллектуальными проблемами, все чаще обращаются к наследию народного искусства, где наиболее четко выражена неразрывная связь духовной, материальной жизни и окружающей среды. Именно единство духовного и материального, восприятия и созидания привлекает внимание многих педагогов-дефектологов. В национальных традициях и культуре сосредоточены представления и знания людей об окружающем мире и явлениях природы, отношение их к происходящим событиям, трудовые умения и навыки, понимание красоты действительности, которые имеют простые, доступные, понятные и чрезвычайно яркие и колоритные способы и формы выражения. Эта доступность и конкретность, в которой в то же время представлен мир во всей своей целостности, привлекает внимание детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, насыщает их жизнь красками, эмоциями; позволяет решать не только образовательные и воспитательные задачи, но и исправлять и сглаживать недостатки их психофизического развития. К тому же, художественно-трудовая деятельность с использованием народного декоративно-прикладного искусство – одна из немно-

гих видов деятельности, доступных для детей с нарушением интеллекта, в которой они могут достичь реальных результатов, быть по достоинству оценены окружающими, удовлетворить потребность в самореализации.

Декоративно-прикладное искусство несет в себе огромные воспитательные, учебные, познавательные и развивающие возможности, а по отношению к детям с нарушениями в развитии и коррекционные возможности. Исследованиями многих ученых доказано, что практические действия по созданию декоративных поделок обеспечивают ребенку с ограниченными возможностями разностороннее развитие: сенсорное познание окружающей действительности, активизацию умственной деятельности, интенсификацию мышления, произвольность и целенаправленность познавательных процессов, развитие мелкой моторики рук. Приобщение учащихся с ограниченными возможностями к декоративно-прикладному искусству способствует их самовыражению и самореализации, облегчает процесс коммуникации, влияет на адекватность их поведения, помогает регулировать эмоциональные проявления в обществе, повышает самооценку. Это способствует решению важнейшей задачи специального образования – адаптации ребенка с ограниченными возможностями в обществе.

Как правило, занятия с использованием элементов народного декоративно-прикладного творчества проходят на радостной, мажорной ноте, создают ощущение праздника. Благодаря включению детей с нарушением интеллекта в деятельность по созданию предметов декоративно-прикладного искусства удается преодолеть и такие негативные тенденции в их работе, как скованность, неуверенность в себе, напряженность. Работа вызывает у детей чувство эмоционального удовлетворения, приносит удовольствие.

Идея отражения национальной специфики в содержании обучения школьников с нарушением интеллекта не является новой. Она реализуется в современном содержании и разнообразных формах воспитания и обучения учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Одной из актуальных задач современной специальной (коррекционной) общеобразовательной школы является формирование научно-методической базы, разработка методики использования историко-культурного наследия родного края, создание учебников и пособий в рамках национально-регионального компонента содержания образования.

Мордовское народное декоративно-прикладное искусство – одно из самых ярких и самобытных. Мордва является самым крупным из народов финно-угорской языковой семьи России, а республика Мордовия – одним из крупных регионов Среднего Поволжья. Мордовские народы представлены двумя большими группами – эрзей и мокшей. Характерными национальными ремеслами и видами декоративно-прикладного искусства в Мордовии являются вышивка, ткачество, узорное вязание. Большой интерес представляет мордовский национальный костюм. Мордовская народная вышивка имеет свои отличительные особенности, которые выражаются в наборе орнаментальных мотивов, технике вышивания. Орнаментом украшались как предметы одежды, так и домашней утвари, украшения. Преобладающими в мордовском орнаменте являются геометрические узоры: зигзаги, квадраты, ромбы, треугольники, роговидные узоры, кресты, восьмиконечные звезды, сложные розетки.

Мордовское декоративно-прикладное искусство обладает всеми характеристиками народного творчества и характеризуется такими свойствами, как синкретичность, коллективность, традиционность, эстетизация предметов, связь с окружаю-

щей жизнью, реальностью. В то же время сложная этническая история мордвы послужила источником своеобразия мордовского декоративно-прикладного искусства, отличающего его от других. Декоративно-прикладное искусство мордвы имеет давние и установившиеся традиции. Мордовский народ не только создавал сам, но и перерабатывал культурные достижения соседних народов, вкладывая свое понятие красоты в создаваемые произведения культуры. Истоками и причинами своеобразия мордовского декоративно-прикладного искусства являются особенности местного традиционного уклада жизни и труда, что делает его более понятным, эмоционально близким и привлекательным для учащихся коррекционных школ республики Мордовия.

Включение занятий мордовским декоративно-прикладным искусством в учебный и воспитательный процесс коррекционного образовательного учреждения усиливает вариативную составляющую системы трудовой подготовки школьников. Кроме того, это дополнительная возможность овладения школьниками трудовыми, изобразительными, дизайнерскими умениями и навыками, что, безусловно, важно в их дальнейшей профессиональной и социально-бытовой деятельности.

Занятия мордовским декоративно-прикладным искусством содержат огромный потенциал для систематического осуществления эстетического и трудового воспитания школьников. Декоративные изделия, несмотря на определенную трудоемкость процесса выполнения, привлекают детей своими результатами. Овладение техническими приемами изготовления изделий и декорирования их в национальном стиле способствует формированию у школьников с нарушением интеллекта целенаправленной деятельности. Так как обучение опирается на создание эмоционально-положительного отношения к национальному искусству, это помогает развитию способности к проявлению волевых усилий в достижении поставленной цели деятельности, её продуктивного результата.

Значимость обучения мордовскому декоративно-прикладному искусству школьников с ограниченными возможностями состоит и в том, что оно способствует обогащению представлений учащихся об окружающем мире, об истории и традициях своего народа, способствует, таким образом, их патриотическому, нравственному и эстетическому воспитанию. Занятия мордовским декоративно-прикладным искусством способствуют реализации задач этнокультурного образования, включая в себя обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный. Аксиологический компонент имеет целью введение учащихся с нарушением интеллекта в мир традиционных ценностей и, что особенно важно для детей данной категории, оказание им помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций. Когнитивный компонент обеспечивает интеллектуально неполноценных школьников научными знаниями о человеке, культуре Мордовии, ее истории и связях с историческим прошлым России, природе родного края. Деятельностно-творческий компонент способствует формированию и развитию у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в труде, художественной и других видах деятельности. Личностный компонент обеспечивает самопознание, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и национального самоопределения, формирует жизненную позицию интеллектуально неполноценных школьников. В процессе изучения школьника-

ми искусства родного края значительно проще создать ситуации общения в повседневной жизни, в том числе с народными мастерами, которые являются носителями национальных культурных традиций, языка. В данном случае ими также являются родные многих учащихся, что делает процесс обучения более эмоциональным и личностно значимым.

Успешность обучения школьников с нарушением интеллекта и их воспитания в процессе ознакомления с национальными эстетическими и нравственно-этическими нормами, отраженными в декоративно-прикладном искусстве, во многом зависит от учета своеобразия личности ребенка, его потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей. Так, при определении содержания обучения, доступного детям данной категории, среди многих художественных ремесел, существующих на территории республики, наиболее доступными детям будут такие, как: национальная вышивка, знакомство с конструкцией, приемами изготовления и декорирования национального костюма, традиционное бисероплетение и вышивка бисером, керамика, резьба по дереву. Успешному усвоению школьниками с нарушением интеллекта приемов изготовления предметов декоративно-прикладного искусства также способствуют некоторые его своеобразные черты (геометрический характер и простота орнаментальных мотивов; яркость, но, вместе с тем, четкая определенность цветовых сочетаний и др.).

В настоящее время для специальных коррекционных школ разрабатываются программы обучения школьников художественно-творческой деятельности. Так, А. Д. Борисова, Н. И. Филиппова в рамках дополнительного образования предлагают программу «Декоративно-прикладное искусство», рассчитанную на 11 лет обучения [3. С. 3]. Программа позволяет решать такие задачи, как расширение объема знаний об окружающем мире и пробуждение творческих качеств личности, обучение приемам работы с различными материалами, росписи в народных, традиционных стилях, формирование правильных эмоционально-социальных навыков в процессе творческой деятельности, коррекция нарушений психофизических функций посредством творческих занятий. Содержание программы может быть дополнено материалом регионального характера, позволяющим знакомить детей со сложившимися в регионе художественными традициями, формировать у них соответствующие знания. В программе «Художественная обработка швейных изделий», разработанной Л. А. Поздиной, также нашли отражение задачи приобщения школьников с нарушением интеллекта к национальной культуре. Программа включает разделы, посвященные знакомству учащихся 6-9 классов с историей народных промыслов – вышивки, лоскутной техники, ковроткачества, гобеленоплетения, с технологией оформления швейных изделий в традициях народного декоративно-прикладного искусства [9. С. 46].

Вопросы, раскрывающие педагогические условия использования народного декоративно-прикладного искусства и художественного творчества, освещены в трудах Н. А. Горяевой, М. Е. Даутова, М. А. Ершова, Т. С. Комаровой, Б. М. Неменского, Т. Я. Шпикаловой и др. В то же время, многие ученые отмечают, что педагогический потенциал декоративно-прикладного искусства до сих пор до конца не раскрыт. Нет должного теоретического обоснования условий его использования, в частности, для школьников с нарушением интеллекта.

Как было отмечено выше, нарушения познавательной деятельности детей с интеллектуальными проблемами, несовершенство их личностной и эмоционально-волевой сфер, не позволяют им в полной мере воспринимать красоту окружающе-

го мира (гармонию цвета, выразительность звуков, пропорцию форм), а также в полной мере овладевать какими-либо видами художественной творческой деятельности. Тем не менее, практически все ученые и педагоги, занимающиеся данной проблемой, сходятся во мнении, что включение в процесс обучения и воспитания школьников с нарушением интеллекта методов и средств освоения декоративно-прикладного искусства может существенно повысить эффективность решения коррекционно-развивающих и психотерапевтических задач в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Следовательно, имеется потребность разработки научно-педагогических основ обучения школьников с нарушением интеллекта художественно-творческой деятельности посредством национального, в частности, мордовского декоративно-прикладного искусства. Необходимы новые подходы к определению содержания, форм и методов организации обучения школьников прикладным художественным видам труда.

Анализ существующих научно-методических подходов позволил выделить педагогические условия освоения мордовского декоративно-прикладного искусства школьниками с нарушением интеллекта. На наш взгляд, такими условиями должны быть следующие:

1. Изучение мордовского декоративно-прикладного искусства должно осуществляться в рамках этнопедагогизации образования школьников с нарушением интеллекта. Это означает, что в образовательном учреждении должна быть создана особая развивающая среда, насыщенная искусством мордовского народа. Смысл создания такой среды состоит в погружении учащихся в культуру общества, в ее истоки, овладение знаниями, умениями и навыками художественно-трудовой деятельности.

2. Процесс изучения и освоения мордовского декоративно-прикладного искусства должен носить практико-ориентированный характер. Результатом работы по освоению мордовского декоративно-прикладного искусства должно стать освоение художественных и технологических приемов создания изделий декоративно-прикладного творчества, формирование умений по созданию новых объектов. В процессе этой работы должны широко использоваться народные традиции, старинные способы изготовления предметов народного декоративно-прикладного искусства и показываться связь народных ремесел с историей материальной культуры мордовского народа.

3. В процессе освоения мордовского декоративно-прикладного искусства школьниками с нарушением интеллекта необходимо осуществлять межпредметные связи. Изучение декоративно-прикладного искусства Мордовии как важной составляющей регионального компонента образования при условии этнопедагогизации учебного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида должно входить в содержание таких уроков, как трудовое обучение, изобразительное искусство, музыка, история, география, развитие речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности и др.

4. Основными формами освоения мордовского декоративно-прикладного искусства в специальной (коррекционной) школе VIII вида должны быть уроки трудового обучения и изобразительного искусства, а так же внеклассные и внеурочные занятия. Для этого необходимо наличие специально разработанных программ данных учебных предметов для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, методических рекомендаций для учителей по организации и проведению уроков с включением в их содержание материала по декоративно-прикладному искусству Мордовии, материально-технического оснаще-

ния, наличие необходимых инструментов, материалов, оборудования.

5. Изучение декоративно-прикладного искусства Мордовии школьниками с нарушением интеллекта должно быть неразрывно связано с коррекционной направленностью образовательного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Учитывая нарушения познавательной деятельности школьников и свойственные им в связи с этим недостатки психофизического развития, вся работа по формированию художественно-трудовой деятельности учащихся должна быть сопряжена с педагогической работой по их исправлению. Это означает, что процесс обучения школьников должен осуществляться с использованием педагогических методов, приемов и средств, адекватных целям и задачам обучения и наиболее эффективных для усвоения декоративно-прикладного искусства школьниками данной категории.

6. Обязательным требованием организации и проведения занятий художественно-творческой деятельности с использованием средств мордовского декоративно-прикладного искусства является соблюдение принципа индивидуального и дифференцированного подхода в обучении детей с нарушением интеллекта. В силу имеющихся осложнений в структуре нарушений детей с интеллектуальными проблемами, данная категория детей весьма неоднородна по своим психическим и личностным характеристикам. Уровень усвоения учебного материала, овладения практическими умениям и навыками у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида будет различным. Поэтому следует создавать, по возможности, разноуровневые программы обучения художественно-трудовой деятельности школьников, а также продумывать индивидуальные и дифференцированные формы и методы работы с детьми.

7. Процесс приобщения школьников с нарушением интеллекта к мордовскому декоративно-прикладному искусству должен осуществляться методом связи восприятия и созидания, предполагающим осуществление обучения школьников в следующей последовательности. Вначале – изучение и анализ произведений мордовского народного декоративно-прикладного искусства, их рассмотрение в системе традиционно-бытовой культуры; затем – выполнение в материале предметов декоративно-прикладного искусства национального характера.

8. Работа по изучению декоративно-прикладного искусства должна быть неразрывно связана с педагогической работой по формированию мотивации школьников с нарушением интеллекта к освоению истории и культурных традиций мордовского народа. Работа по созданию предметов декоративно-прикладного искусства не должна отделяться от изучения культуры, традиций, обрядов мордовского народа.

9. Программа формирования художественно-трудовой деятельности школьников с нарушением интеллекта должна носить системный характер и осуществляться по определенным этапам, выделенным и сформулированным на основании закономерностей развития художественно-творческой деятельности детей, с учетом особенностей их возрастных и психофизических процессов. Поэтапное ознакомления детей с мордовским декоративно-прикладным искусством обеспечивает успешное формирование восприятия и воспроизведения детьми особенностей, эстетических качеств произведений искусства своего народа.

Таким образом, основным образовательно-воспитательным смыслом изучения и освоения народного декоративно-прикладного искусства Мордовии является погружение учащихся с нарушением интеллекта в национальную культуру, в ее истоки, овладение знаниями, умениями и навыками трудовой и художественной деятельности. Формирование и развитие художественно-трудовой деятельности школьников с нарушением интеллекта способствует их самовыраже-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комисарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – С. 35-37.

2. Атутов, П. Р. Методологические проблемы национально-регионального образования / П. Р. Атутов, М. М. Будаева // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 25 – 32.

3. Борисова, А. Д. Декоративно-прикладное искусство / А. Д. Борисова, Н. И. - Филиппова // Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида / под ред. А. М. Щербаковой. – М. : НЦ «Энас», 2002. – С. 79-87.

4. Васеха, Л. И. Этнохудожественное образование как фактор социально-культурной адаптации личности [Текст] : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Л. И. Васеха; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2001. – 22 с.

5. Возвращение к истокам. Народное искусство и детское творчество / под ред. Т. Я. Шпикаловой, Г. А. Поровской. – М. : Владос, 2000. – 272 с.

6. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 1999. – 168 с.

7. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 5 / Л. С. Выготский. – М., 1983. – С. 22 - 25.

8. Специальная педагогика: в 3 т. / под ред. Н. М. Назаровой. – Т. 2 : Общие основы специальной педагогики / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Т. Г. Богданова, С. А. Морозов. – М. : Академия, 2008. – С. 27-31; 163-166.

9. Трудовое обучение в специальных (коррекционных) школах VIII вида / под ред. А. М. Щербаковой. – М. : НЦ «Энас», 2001. – С. 46-47.

ВОЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, г. МОСКВА

УДК 37.013
ББК 74.58

педагогика

ОПТИМИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Кандидат педагогических наук Ю. А. Ленев

Научная статья посвящена одной из важных проблем обеспечения функционального состояния и динамичного развития воспитательной системы высшего военного учебного заведения. Оптимизация управления процессом развития воспитательной системы ввуза рассматривается как одно из важных направлений развития теории и практики воспитательных систем ввуза. В статье раскрываются основные пути и условия оптимизации управления процессом развития воспитательной системы, инновационный подход в управлении системой, особенности управления, система управления, инновационные методы управления.

Ключевые слова
Управление процессом развития воспитательной системы ввуза; принципы и методы управления; инновационный подход в управлении; пути и условия оптимального управления процессом развития воспитательной системой ввуза

Одним из приоритетных направлений в области образования в высшей военной школе является повышение эффективности воспитания слушателей и курсантов. Сложные задачи по формированию и развитию личности слушателей и курсантов решаются эффективно, если в военном вузе создана и функционирует воспитательная система ввуза. Эффективность функционирования воспитательной системы ввуза обусловлена и зависит от уровня управления данной системой. Приоритетным направлением в совершенствовании управления воспитательной системой ввуза является оптимизация данного процесса. Несмотря на то, что проблема управления воспитанием в соответствии с требованиями системного подхода достаточно широко представлена в научно-педагогической литературе [1; 2; 3; 4; 7] актуальность данной проблемы остается в современных условиях достаточно высокой, необходимость поиска путей совершенствования теории управления воспитательной системой ввуза обусловлена проблемой функционирования данной системы. Выбор оптимальных путей реализации данного направления предполагает овладение методикой выбора оптимальных решений. Поскольку управление воспитательной системой ввуза является одной из наиболее сложных проблем, необходимо в первую очередь решить задачу по обучению всех руководителей обучения и воспитания в ввузе оптимальному выбору решений [9, с. 102-114].

Этому будут способствовать следующие условия: формирование и развитие у руководителей всех рангов креативного (нестандартного, нестереотипного) мышления; организация самообразования всех педагогов, офицеров-воспитателей по овладению всем арсеналом методов, накопленных педагогической наукой и передовой практикой; важным организационно-педагогическим условием является обязательное обучение всех руководителей не только теории воспитательных систем, но и теории управления; систематическое проведение сборов, семинаров, учеба на курсах усовершенствования и повышения квалификации, организация и проведение различных практикумов, где в основе обучения теории и практики управления лежат тренинги и функциональные упражнения; обучение всех руководителей не только умениям оптимального выбора решений, но и обязательному анализу каждым руководителем эффективности применения и реализации оптимального решения в своей деятельности.

Оптимизацию управления процессом развития воспитательной системы ввуза целесообразно вести по следующим путям: а) обосновании концепции управления процессом развития воспитательной системы ввуза; б) реализацией на практике системы управления процессом развития воспитательной системы ввуза; в) моделированием системной организации управления как многоуровневой подсистемы; г) технологизации управленческой деятельности в ввузе; д) алгоритмизация процесса управления развитием воспитательной системы ввуза е) демократизации стиля управления воспитательной системой ввуза.

Эффективное функционирование и развитие воспитательной системы требует перехода от традиционного к инновационному подходу в управлении воспитательной системой. Основу инновационного подхода составляет концептуальное обоснование теории управления воспитательной системой ввуза и реализация этой концепции в практической деятельности. Данная концепция предполагает достижение системного уровня организации управления процессом развития воспитательной системой ввуза. Основными положениями данной концепции являются: теоретическое обоснование управления воспитательной системой ввуза как специфически организованной системы с определенным составом, структурой, особенностями и спецификой; целенаправленность управления соответствует задачам воспитательной системы, актуальности состояния проблемы по реализации системного подхода в воспитании в условиях ввуза; сам процесс управления носит системный характер и направлен на создание системно организованной модели как многоуровневой подсистемы управления; управление должно быть организовано в рамках многоуровневой модели, включающей организацию на высшем уровне (ввузовском), среднем (отделы, службы, кафедры) и низшем уровне (факультеты, курсы); управление осуществляется через создание условий, необходимых для эффективного функционирования и развития воспитательной системы ввуза; управление воспитательной системой предполагает обоснование и реализацию на практике технологии управления; алгоритмизация управления выступает как научно обоснованная последовательная цикличность управленческих действий; управление должно быть подчинено основной, главной задаче - формированию в рамках воспитательной системы воспитательного пространства как важнейшего механизма формирования и развития личности офицера в ввузе; организация и результат управленческой деятельности определяется по критериям, которые фиксируют уровень системной организации, уровень функционирования воспитательной системы, степень решения задач и т. д.

Управление воспитательной системой ввуза носит многоуровневый характер, так как воспитательная система является слож-

ным структурным образованием, в которой образуются и функционируют на различных уровнях другие системные образования. Следовательно, управление должно осуществляться не только воспитательной системой как целостным образованием, но и другими подсистемами: а) на функциональном уровне: управление системой воспитания; управление воспитательным пространством; управление воспитательным процессом; управление системой воспитательной работы и т.д. б) на социально-личностном уровне: управление воинским коллективом; управление поведением конкретной личности; в) на процессуальном уровне: управление воздействием на сознание, чувства и волю воинских коллективов, отдельных военнослужащих: г) на структурном уровне: управление связями и воздействиями между структурными элементами, компонентами; д) на коммуникативном уровне: управление взаимодействием и отношениями между различными категориями субъектов и объектов воспитательной системы.

Управление воспитательной системой осуществляется на основе принципов, которые выступают как правила, основные теоретические положения и нормы, которыми необходимо руководствоваться в процессе управления. Принципы управления отражают требования объективно действующих социальных законов, поэтому и сами являются объективными. Основными принципами управления воспитательной системой являются: научный подход; принцип демократического централизма; сочетание единоначалия и коллегиальности, централизация и децентрализация; принцип линейного, функционального и целевого управления; принцип единства распорядительства; системность; комплексность; объективность; компетентность; конкретность; нормативность; вариативность; инновационность; рефлексивность; принцип обратной связи; принцип основного звена в управлении и др. [1, с. 37; 2, с. 9; 3, с. 7-23].

Важным путем оптимизации управления воспитательной системой ввуза является реализация в практической деятельности системы управления процессом развития воспитательной системы. При этом система управления рассматривается как сложнее, многофункциональнее, многоплановое, многоуровневое, многофакторное социально-педагогическое и целенаправленное воздействие на все элементы, компоненты целостной структуры воспитательной системы ввуза в целях достижения её высокой функциональности и динамического развития.

Для выполнения основных целей и задач системы управления необходимо придать данной системе направленность организованной функциональности, т.е. перевести систему управления в режим целенаправленного процесса воздействия на воспитательную систему ввуза.

Важными путями для оптимизации системного управления воспитательной системой ввуза являются технологизация управленческой деятельности в ввузе и алгоритмизация процесса управления развитием воспитательной системы ввуза. При кратком рассмотрении этих важных путей следует подчеркнуть, что как для технологизации так и для алгоритмизации управленческой деятельности характерными и обязательными элементами выступают: постановка цели, планирование или принятие управленческих решений, организация, контроль, регулирование (или коррекция).

Технологизация управленческой деятельности предполагает инновационно-творческий подход по проектированию и алгоритмизации управленческих циклов и решений в целях координации, оптимизации связей и взаимодействия между элементами воспитательной системы. Технологизация управления предполагает оптимальную сбалансированность между целями, содержанием, методами, средствами управления, направленного на достижение прогнозируемого результата управленческого решения. Технологизация предполагает рациональное и эффективное задействования сил, средств, спосо-

бов управления на всех этих этапах.В зависимости от вида управленческой деятельности методы управления системой воспитания [5, с. 86] классифицируются на: а) методы руководства, б) методы организации, в) методы регулирования.

Для более конкретного и действенного управления воспитательной системой ввуза целесообразно применять инновационные методы, суть которых можно свести к следующему: а) системный подход к анализу, формированию и совершенствованию ориентирует исследователя на раскрытие системы управления в целом составляющих её компонентов: целей, функций, организационной структуры, кадров, технических средств управления, управленческих решений; на выявление многообразных типов связей этих компонентов между собой и внешней средой и сведение их в единую целостную картину; б) метод структуризации целей - позволяет обеспечить увязку и сопоставимость целей разных уровней управления воспитательной системой; в) метод декомпозиции - позволяет расчленить сложные явления на более простые. Систему управления расчленить на подсистемы, подсистемы - на функции, функции - на процедуры, процедуры - на операции. После расчленения система управления воссоздается как единое целое, синтезируется. При этом применяется метод декомпозиционного моделирования, где модели могут быть логические, графические и цифровые; в) метод функционального анализа позволяет выявить лишние и дублирующие функции управления, определить степень централизации и децентрализации функции и в итоге выбрать вариант системы управления, который без потерь эффективности и достижения цели управления требует наименьших затрат; в) метод творческих совещаний - предполагает коллективное обсуждение направлений развития системы управления группой ведущих специалистов и руководителей. Цель творческого совещания - выявить, возможно, больше вариантов путей совершенствования системы управления воспитательной системой; е) метод сравнений - позволяет проводить сравнение действующей системы управления с другой аналогичной системой передовой воспитательной системы или нормативным состоянием, который сформирован на положительном опыте других воспитательных систем.

Наибольший эффект и лучшее качество системы управления достигаются в том случае, когда применяется система методов в комплексе. Применение системы методов позволяет взглянуть на объект совершенствования со всех сторон, что помогает достигнуть оптимального результата.

Алгоритмизация процесса управления развитием воспитательной системы ввуза предполагает использовать полный управленческий цикл, суть которого заключается в последовательности прохождении этапов от постановки целей управления до контроля и корректировки процесса управления.

Важным путем оптимизации управления воспитательной системой ввуза является демократизация стиля управленческой деятельности, который предполагает образование в воспитательной системе некой субкультуры. Источником нового порядка являются изменения в культуре, образцах поведения не только обучающихся в ввузе, но и руководителей всех рангов. Для этого необходимо, прежде всего, изменение мышления управленческого персонала, но не менее важным является культура и поведение всех членов воспитательной системы ввуза. Упрочение демократизации в управлении воспитательной системой ввуза является следствием изменения соотношения двух противоположных тенденций в управлении системой: централизации и децентрализации.

Разумное их сочетание, а также постепенный переход от централизации к децентрализации управления воспитательной системой выступает как важный фактор и условие развития воспитательной системы ввуза.

В заключение необходимо отметить, что

управление воспитательной системой ввуза, с одной стороны, носит сложный, специфический, многоуровневый, многофункциональный и многоаспектный характер, а, с другой стороны, оптимизацию управления целесообразно вести по вышеперечисленным путям. Эффективность реализации данных путей обусловлена следующими группами условий: а) научно-организационных: научной разработке и обоснованием концептуальных основ по управлению воспитательной системой ввуза; темпом взаимодействия органов управления (педагогического руководства) и саморегулирования слушательских и курсантских коллективов на этапах управленческого цикла; обеспечение единства формированием и развитием личности и коллектива, а также функционированием и развитием воспитательной системы ввуза; учет в процессе управления всех объективных и субъективных факторов; обеспечение единства управления всеми составными элементами, частями, компонентами воспитательной системы; единство и согласованность деятельности органов управления по управлению воспитательной системой; б) социально педагогических: постоянное взаимодействие и сотрудничество органов управления, педагогических коллективов и слушательских, курсантских коллективов в разработке и реализации управленческих решений; постоянный анализ коллективным субъектом управления по постоянному учету информации обработкой связи «личность - воспитательная система» в целях приведения управляемой системы в функциональное состояние («комфортные условия для формирования и развития личности»); в) организационно-методических: систематическое повышение теоретического, профессионального и методического уровня подготовки руководителей всех рангов; дифференциация управленческой подготовки руководителей различных категорий; надежном информационном обеспечении управляемой системы на этапах функционирования и развития системы; использование во взаимосвязи и взаимозависимости всех методов, средств и способов управления; непрерывность управления воспитательной системой на всех её этапах функционирования и развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аронов А. А. Научно-педагогические основы управления системой военно-патриотического воспитания школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1990. – 53 с.

2. Иванов В. С. Педагогические основы эффективного управления системой военного образования в РВСН: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2000. – 18 с.

3. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 384 с.

4. Познанский Д. П. Педагогические проблемы управления системой воспитания в полку. – М.: ВПА, 1980. – 156 с.

5. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации: Учебное пособие // Под общей редакцией И. А. Алехина. – М.: ВУ, 2003. – 377 с.

6. Сидоркин А. М. Процесс развития воспитательной системы школы // Советская педагогика. – 1991. – №11. – С.65-69.

7. Управление воспитательной системой школы: Проблемы решения / Под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М., 1999.

8. Системы образования: учебное пособие / Г. Б. Бухарова, О. Н. Арефьев, Л. Д. Старикова. – Ростов/н/Д: Феникс, 2008. – 475 с.

9. Ленев Ю. А. Совершенствование системологической подготовки у различных категорий воспитателей высшего военного учебного заведения // Российский научный журнал. – №4 (11). – 2009. – С. 102-114.

ВОЕННАЯ АКАДЕМИЯ СВЯЗИ ИМЕНИ С. М. БУДЕННОГО
г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

УДК 378.1
ББК 74.58
Педагогика

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ

Кандидат педагогических наук Н. А. Леонова

Система военного образования должна создавать условия для формирования и развития профессиональных качеств военного инженера-строителя. Это возможно при реализации преемственности в обучении, развитии, воспитании, в деятельности самих преподавателей. Для этого необходимо внести определенные корректировки в существующую образовательную систему.

Ключевые слова
Система военного образования, военный инженер-строитель, преемственность, межпредметные и внутрипредметные связи, психолого-педагогическое сопровождение

Актуальность

«Система военного образования – это один из основных институтов, исторически сложившаяся государственная система военных образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах усвоения гражданами систематизированных военных знаний, необходимых различным категориям военнослужащих.» [1,С.26]

Военное инженерное образование сегодня представляет многоуровневую систему, содержание которой строго регламентировано нормативной документацией (требованиями ГОС, квалификационными требованиями к выпускникам военных вузов, приказами Министерства обороны). Такая регламентация – особая специфика подготовки военных кадров, которую необходимо учитывать при организации процесса изучения дисциплин естественнонаучного цикла. Преподают такие дисциплины «не военные преподаватели», которые не знакомы с особенностями будущей военно-профессиональной службы обучаемых. Однако именно математика, физика, химия и другие дисциплины данного цикла формируют основы профессиональных качеств, одним из которых является техническое мышление.

Военные и гражданские преподаватели работают с обучаемыми кадетами, курсантами на всех образовательных этапах:

– начальный этап подготовки осуществляется в суворовских училищах, кадетских корпусах;

– второй этап – основной – в военных институтах, университетах;

– третий этап – последипломное обра-

зование – завершающий, осуществляется на курсах повышения квалификации, в военных академиях, адъюнктурах, аспирантурах, докторантурах.

В настоящее время выпускники военных инженерных вузов в связи с социально-экономическими изменениями в государстве оказались в сложной ситуации, это обусловлено рядом причин:

– изменились военная доктрина и политика государства. Вооруженные силы должны быть не многочисленны, мобильны, иметь новейшие вооружения и технику;

– для решения вопросов модернизации военных объектов привлекаются военные и гражданские специалисты, никогда ранее не работавшие совместно;

– военный инженер строительного профиля оказался не готовым к совместной работе с гражданскими специалистами любого уровня, так как они являются выпускниками различных систем профессионального образования.

В силу своей изолированной специфики, военное образование не меняло своих приоритетов, которые были направлены на формирование ответственного инженера – исполнителя. Выпускники военного вуза, обладающие только фундаментальными знаниями и не умеющие их применять, не всегда способны работать в современных экономических условиях. Они не обладают необходимыми творческими способностями и инициативностью.

Однако, несмотря на то, что постреформенное время – изменение государственных экономических приоритетов – было непростым испытанием для всех социальных институтов, но система подготовки гражданских специалистов реформировалась. Модернизация системы гражданского образования поддерживалась государством – разрабатывался и выполнялся национальный проект. Молодежная безработица, возникшая как результат ухода молодых офицеров из армии – последствие инертности системы военного образования.

Служебные характеристики молодых офицеров – выпускников системы военного образования констатируют, что военный инженер, имеющий отличные знания по отдельным дисциплинам, обладающий профессиональными знаниями, в нестандартных ситуациях не умел принять решение. Выпускники гражданских вузов родственного профиля в подобных ситуациях оказывались профессионально более успешными.

Также показатель результативности функционирования военного инженерного образования обусловлен количеством отчисленных курсантов из военных учебных заведений в процессе обучения.

Ежегодно 8-10 тысяч курсантов бросают учебу. Отсев курсантов, увольнение молодых офицеров – признак неблагополучия военного образования, несоответствия парадигмы военного образования требованиям современной воинской службы.

Результаты обучения курсантов на младших курсах в ввузе показывают, что не каждый курсант может освоить учебную программу высшей школы, так как не обладает нужными учебными навыками. Особенно вызывают опасения выпускники кадетских корпусов и суворовских военных училищ. Уже обучаясь в военной системе, при переходе с начального образовательного этапа на основной, оказываются в состоянии психологического дискомфорта.

Социологические и статистические данные показывают, что курсанты младших курсов, среди которых выпускники начальных военных учебных заведений, меняют свои первоначальные профессиональные планы.

Число курсантов, отчисляемых по нежеланию продолжать учиться, отражает несформированную профессиональную мотивацию обучаемых в системе военного образования.

Преподаватели-новаторы пытались внести изменения в процесс военного об-

разования, но это приводило лишь к частным и кратковременным успехам.

Цель исследования

Проанализировать специфику подготовки военного инженера-строителя в системе военно-профессионального образования.

Объектом исследования является образовательный процесс подготовки военного инженера-строителя.

Существующее военно-профессиональное образование должно полностью соответствовать изменяющимся социально-экономическим условиям, государственной политике и военной доктрине.

Для успешной организации профессиональной подготовки военного инженера необходимо осуществить преемственность обучения на каждом этапе в системе военного инженерного образования. Причем преемственность должна носить не формальный характер, а реализовываться на каждом занятии, каждым преподавателем.

Так как система военно-профессионального образования многоуровневая, то знания, профессиональные качества будущего военного инженера-строителя должны формироваться и развиваться на каждом образовательном этапе при соблюдении принципа преемственности. Учебно-профессиональный процесс должен характеризоваться целостностью – единым педагогическим подходом в определении целей и задач образования. Институты системы военного образования: кадетский корпус, вуз, адъюнктура и докторантура – должны руководствоваться не узко образовательными целями, а единым стратегическим подходом – подготовить военного инженера. Однако способы достижения этих целей на каждом образовательном этапе свои, которые соответствуют возрастным особенностям обучаемых.

Функционирование системы военного образования основано на принципе преемственности, реализация которого осуществляется поэтапно.

Форма реализации заключается в последовательном изучении естественнонаучных и специальных дисциплин. Учебные дисциплины рассматриваются в своих узких рамках, что ведет к понижению профессионального уровня выпускника – военного инженера строительного направления. Так например, учебные знания, полученные в курсе математики, курсанты не могут применить на занятиях по физике, знания физических законов не используют на занятиях по профессиональным дисциплинам: электротехнике, гидравлике и т. д. Преподаватели передали обучаемым кадетам, курсантам знания, но не показали возможность их применять в других условиях, на других дисциплинах.

Существующую систему преемственности в таком виде не понимают и не поддерживают преподаватели учебных заведений разного уровня и сами обучаемые, так как не выполняется основная цель системы военного образования – качественная системная профессиональная подготовка военного инженера.

Современные представления военного инженера о производстве должны формироваться в процессе изучения естественнонаучного и профессионального циклов дисциплин. Учебно-профессиональную деятельность необходимо организовывать, опираясь на теоретико-производственную базу: фундаментально-профессиональные знания, основы современных строительных технологий.

Однако, необходимым условием качественного обучения является использование единого педагогического подхода ко всем дисциплинах естественнонаучного цикла, которые формируют фундаментально-профессиональные знания. Общий подход к преподаванию дисциплин естественнонаучного цикла заключается в выделении и использовании теоретических обобщений, хорошо работающих во

всех научных разделах, отраслях. К ним можно отнести фундаментальные принципы – сохранения, симметрии и другие.

Выпускник любого типа военно-учебного заведения в процессе обучения должен не просто только получить знания, а сформировать умения, навыки, способности, а, самое главное, потребность в продолжении образования, даже в форме самообразования. Мотивация данной потребности должна быть обусловлена, прежде всего, личной инициативой. Обучение в течение всей профессиональной карьеры – отличительная черта современного производства. Поэтому современный военный инженер-строитель должен обладать:

– знаниями основ производственных технологий,

– умениями оперировать своими знаниями,

– умениями анализировать и корректировать результаты своей личностной и производственной деятельности,

– умениями структурировать информацию для организации совместной работы человек – машина (искусственный интеллект),

– стремлением к самоизучению и самосовершенствованию.

Все перечисленные требования создают основу профессионального качества – технического мышления, которое обладает развивающими функциями. Поэтому образовательная деятельность должна заключаться в создании условий для формирования профессиональных качества, в том числе и технического мышления.

Изменения профессиональных требований к военному специалисту, в том числе и к военному инженеру, создают предпосылки для изменений самой системы военного образования. Полученные знания должны не просто поддерживать инженера в работе, а создавать условия для его дальнейшего опережающего развития. Знания, полученные в процессе обучения, должны иметь опережающий характер. Только в этом случае создаются условия для профессионального моделирования реальных технических объектов.

Умение моделировать – необходимое профессиональное требование к инженеру, в том числе и к военному. Формирование умения моделировать, возможно, только при реализации как внутрипредметных, так и межпредметных связей. Учебные дисциплины – математика, физика, информатика не должны характеризоваться отраслевой разобщенностью, они должны объединяться в рамках одного профессионального направления.

Методы преподавания дисциплин естественнонаучного цикла должны соответствовать следующим требованиям:

1) учебный материал должен иметь технический, наглядный, профессиональный компоненты;

2) учебные задачи и задания должны иметь исследовательский, творческий, производственный характер;

3) использование активных форм обучения, исключающих возможность формирования стереотипов мышления и инертность;

4) в учебном процессе при организации практикумов, производственной практики обучаемому курсанту необходимо моделировать роль исследователя или инженера.

Система подготовки военного специалиста должна не просто образовывать, но и воспитывать, соблюдая преемственность в образовании.

Военное образование имеет корпоративный характер обучения, развития и воспитания. Корпорация – это союз лиц, объединяющихся для достижения какой-либо цели. Содержание корпоративного образования наполняет цели, интересы, совместную ответственность, солидарность, верность своей группе, чувство профессионального единства. Корпоративное воспитание характеризуется наличием своеобразных, разделяемых педагогами и воспитанниками общих установок,

ценностей, свода формальных и неформальных правил поведения. [Сергеев Т. Б. Особенность корпоративной культуры и образовательного учреждения // Педагогика. – 2006. – № 1]. Важная роль в корпоративной среде принадлежит коллективу. Он является носителем норм традиций, ритуалов, способов осуществления карьерных достижений, выбора дальнейшего образа жизни. Корпоративный характер образовательной среды проявляется на всех этапах обучения.

Содержание личностно-социальных учебных дисциплин должно не только формировать, но и развивать интеллектуальные и коммуникативные качества обучаемых. Для этого необходимо пересмотреть содержание данных дисциплин и наполнить их примерами, которые иллюстрируют практическую значимость социогуманитарных знаний.

В системе военно-профессионального образования необходимо изменить не только характер деятельности обучаемого, но и характер профессиональной деятельности учителя, педагога, офицера.

Существующая система военно-профессионального образования характеризуется изолированностью, как преподавателей, так и обучаемых. Особенно страдают от подобной ситуации преподаватели «не военных предметов», которые так же изолированы от родственных кафедр гражданских вузов и не имеют возможности развиваться.

Однако преподаватель, педагог сами должны обладать стремлением самообразовываться и учиться в течение всей профессиональной карьеры. Преподаватель физики, математики, химии и т. д. – выпускник другой образовательный системы не военной, обладающий огромным запасом фундаментальных знаний по своему предмету, не имеет представления о будущих профессиональных ситуациях обучаемого, о военной службе. Систему учебных знаний такой преподаватель представляет обучаемым через свою профессиональную призму. В этом случае возникает комплекс противоречий, которые заключаются в следующем:

1. Обучаемые не видят необходимости в знаниях данного предмета: физики, математики, химии. Вследствие этого не тратят время на его изучение.

2. Преподаватель оказывается беспомощным в демонстрации профессиональной необходимости предмета, просто сам не обладает такой информацией.

3. Преподаватель и обучаемый им кадет, курсант не видят динамики своих учебных знаний в рамках системы военно-профессионального образования.

4. Возникают противоречия между качеством передаваемой учебной информации и необходимостью внедрения в образовательный процесс результатов последних научных достижений. Преподаватель занимает позицию информатора, а не учителя-наставника, обучающего современным знаниям.

Данный комплекс противоречий, возможно решить, если изменить личностный подход преподавателя к работе. Преподаватель должен учиться определять роль и ценность своего предмета в системе военно-профессионального образования, выявлять внешние и внутренние факторы, влияющие на качество преподавания, научиться работать совместно с преподавателями других дисциплин, организовывать прогнозирование и диагностику руководимого им процесса. Для этого преподаватель должен обладать возможностями учиться, то есть необходимо специально организовать деятельность в этом направлении. Совместные совещания, курсы, школы-семинары должны проводиться не только по отраслевому признаку, но и посвящаться методам и технологиям обучения, целям и задачам реализации преемственности.

Преподаватели специальных дисциплин – выпускники технических вузов не обладают необходимыми психолого-педа-

гогическими знаниями, так же не знакомы с особенностями системы военно-профессионального образования. Целесообразно включить в профессиональную деятельность преподавателя самообразование, которое должно реализоваться в трех направлениях: научном, психолого-педагогическом и преподавательском. Организация психолого-педагогического сопровождения деятельности преподавателя поможет организовать ему как своё развитие и самообразование, так и организовать деятельность своих «учеников».

Выходом из данной проблемы является создание в научно-методических советах при Министерстве образования и науки отраслевых секций для преподавателей военных вузов. На подобных совещаниях рассматриваются методические возможности совершенствования образовательных технологий. Организация совещаний стала возможной и необходимой только в условиях начинающихся изменениях военного образования.

Для того чтобы преподаватель, обучая и развивая кадетов, курсантов обучался и развивался сам, необходимо, чтобы военно-профессиональное образование было открытым. Внешние социальные изменения, внутренние развивающие тенденции самой системы образования стимулируют саморазвивающиеся тенденции военно-профессионального образования. Существующие военные учебные заведений закрыты, каждый образовательный этап изолирован друг от друга, поэтому формируются инерционные механизмы, которые препятствуют направленному развитию обучаемых.

В существующую систему военно-профессионального образования необходимо внести изменения. Они состоят в том, что должна появиться еще одна важная качественная подсистема: учебно-научная деятельность. Она играет основную роль в формировании профессиональных качеств, таких как техническое мышление будущих военных инженеров-строителей, прежде всего, в формировании мотивационных потребностей в самообразовании.

Изменение военной доктрины, роли и места Вооруженных Сил в общественной жизни государства обусловливает необходимость внесения изменений в существующую систему учебных заведений Министерства обороны, которые заключаются в отказе от закрытости и изолированности процесса обучения кадетов и курсантов. В настоящее время уже появились тенденции, преодолевающие изолированность военного образования – подготовка военных специалистов на базе «гражданских вузов», что позволяет снизить инерционные силы, замедляющие развитие системы военно-профессионального образования.

Выводы

Таким образом, система военного образования должна создавать условия для формирования и развития профессиональных качеств военного инженера-строителя. Это возможно при реализации преемственности в обучении, развитии, воспитании, в деятельности самих преподавателей. Для этого необходимо внести определенные корректировки в существующую образовательную систему, чтобы она соответствовала определенным требованиям:

1) это открытая динамически развивающаяся образовательная система;

2) все образовательные этапы должны быть связаны между собой как межпредметными, так и внутрипредметными связями в соответствии с принципом преемственности;

3) преемственность в образовании должна:

– проявляться в единстве педагогических подходов, используемых в процессе преподавания дисциплин,

– в создании условий для формирования профессиональных качеств, таких как культура моделирования, техническое

мышление, потребностей к самостоятельной работе, к самообразованию,

– содержание дисциплин естественнонаучного цикла должно иметь фундаментально-профессиональный характер,

4) преподавателям профессиональных дисциплин необходимо иметь психолого-педагогические знания и использовать их при организации обучения кадетов и курсантов;

5) в системе военно-профессионального образования необходимо создать оптимальные условия для организации самообразования преподавателей и профессионального общения с родственными кафедрами других вузов;

6) управление деятельностью обучаемых и преподавателей должно содержать прогностический и диагностический компоненты для корректировки деятельности преподавателей и всего образовательного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аксенов К. В.Организация военно-профессиональной подготовки общевойсковых офицеров в ВУЗе командного профиля: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 2002.

2. Сергеев Т. Б. Особенность корпоративной культуры и образовательного учреждения // Педагогика. – 2006. – № 1.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ (ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ) ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 159.9: 37.015
ББК 88.42+74.58
Педагогическая психология



психология

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Кандидат психологических наук А. С. Марков

Статья посвящена изучению влияния специфики профессиональной деятельности на восприятие образовательной среды вуза. Показаны общие закономерности и особенности влияния типа образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста у курсантов различных вузов. Выявлена динамика изменения восприятия образовательной среды курсантами военных вузов. Рекомендуется учитывать психологические особенности восприятия типа образовательной среды курсантами при организации учебно-воспитательного процесса в военном вузе.

Ключевые слова
Образовательная среда, психологические особенности, профессиональная деятельность, личностные качества

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» одной из главных задач высшей школы является формирование профессиональной и личностной готовности обучающихся к активной жизни в современном, посткризисном обществе. В высшей школе необходимо переходить от парадигмы традиционного обучения к образовательным парадигмам, ориентированным:

- на конструирование способов получения новых знаний, то есть на переход от традиционных технологий обучения репродуктивного типа к образовательным технологиям развивающего типа, для которых характерно использование предметных знаний и умений в качестве средства развития познавательных и социальных способностей обучающихся при активизации творческого потенциала педагога и обучающегося;

- на формирование познавательных, коммуникативных способностей, на развитие в ходе обучения интеллектуальной, эмоциональной, личностной, духовно-нравственной сфер сознания обучающегося, в связи с чем наблюдается акцентированное внимание к личностно-ориентированным технологиям обучения и воспитания;

- на развитие потребности в непрерывном образовании и самообразовании. Принципиально важным становится экономия времени и сил обучающихся на освоение учебных предметов, причем не

за счет сокращения объема знаний и умений, а за счет применения технологий развивающего типа и использования «сквозных» учебных программ;

- на развитие рефлексивной сферы сознания и мышления обучающихся, без развития которой невозможно профессиональное, личностное и социальное самоопределение обучающегося в условиях динамично изменяющегося общества. Поэтому востребованными становятся коммуникативно-развивающие технологии, построенные на совместно–распределенных формах учебной, учебно-профессиональной и проектно-исследовательской деятельности.

Учебно-воспитательный процесс всегда происходит в определенном пространственно-предметном и социальном окружении, качество которого оказывает влияние на развитие и становление участников этого процесса и на эффективность этого процесса в целом.

Как показали исследования психологов, формирование личностных качеств будущего специалиста во многом определяется типом образовательной среды, в которой осуществляется становление профессионала. Образовательная среда в качестве объекта педагогических и психологических исследований выделена относительно недавно (И. А. Баева, 2002; Е. А. Климов, 2001; В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина, 2002; В. И. Панов, 2000, 2005, 2006; В. А. Ясвин, 1997, 2000 и др.). Используя понятие «образовательная среда», педагоги и психологи обычно хотят подчеркнуть, что обучение, воспитание, развитие и социализация обучающегося происходит не только под воздействием обучающих и воспитательных действий педагога и не только в зависимости от индивидуально-психологических особенностей данного обучающегося. Панов В. И. отмечает, что «эффективность указанных действий, как собственно обучение и развитие ребенка, всегда происходит в определенных пространственно-предметных, межличностных, социокультурных условиях, которые могут и способствовать, и затруднять обучение и развитие ребенка под влиянием педагогических воздействий» [3. С. 69].

Опираясь на экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, В.А. Ясвин понимает образовательную среду как систему определённых влияний, условий и возможностей для формирования и развития личности по задаваемому образцу в социальном и пространственно-предметном окружении. В то же время С. Д. Дерябо считает, что образовательная среда – это совокупность всех возможностей как позитивных, так и негативных для обучения и развития личности. [6. С. 14].

В отличие от В. А. Ясвина и С. Д. Дерябо, В. И. Слободчиков пишет, что образовательная среда не есть нечто однозначное и наперёд заданное. Среда, по его мнению, начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образующегося; где они совместно начинают её проектировать и строить как предмет и как ресурс своей совместной деятельности; и где между институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определённые связи и отношения. В.И. Слободчиков определяет образовательную среду как динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося [5].

Образовательная среда в понимании В.В. Рубцова – такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания-умения-навыки учебной и коммуникативной деятельности [4].

И. В. Дубровина (2006) отмечает, что «образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребёнок, состоит, с одной стороны, из знаний, умений, правил, деятельностей и т. п., которые как бы присваивает ребёнок; с другой стороны, из его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, деятельностям и т.п.; с третьей – из отношения ребёнка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой обетованной среде, его эмоционального самоощущения в ней».

По мнению Евсиковой Н. И. (2009), образовательная среда может рассматриваться как совокупность находящихся в постоянной динамике реальных условий существования системы (объекта) и вероятностной картины её развития, которая является источником разнонаправленного влияния на процесс изменения системы с недетерминированным результатом.

В своем исследовании влияния образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста у курсантов трех разнопрофильных военных вузов мы под образовательной средой понимаем систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. При этом в составе образовательной среды рассматривалось три компонента: технологический или психодидактический, социальный или коммуникативный и пространственно-предметный.

Технологический или психодидактический компонент, представляющий совокупность учебной, учебно-профессиональной и других видов деятельности, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития будущего офицера.

Социальный или коммуникативный компонент, представляющий пространство межличностного взаимодействия и соответствующий психологическому возрасту курсантов и типу межличностного общения в армейской среде. При этом взаимодействие курсанта с военными и гражданскими преподавателями может иметь характер:

1) педагогического воздействия преподавателя на курсанта – субъект-объектный тип межличностного взаимодействия;

2) педагогическое взаимодействие преподавателя с курсантом – субъект-субъектный тип межличностного взаимодействия;

3) педагогическое содействие (фасилитация) курсанту в его обучении и развитии – субъект-порождающий тип взаимодействия.

Пространственно-предметный компонент, который обеспечивает возможность необходимых для обучения, развития, профессионализации и социализации пространственных действий. Он включает в себя особенности военного образовательного учреждения и прилегающего к нему пространства: строевой плац, учебные поля, стрельбища, специальные полосы препятствий, специализированные учебные классы с тренажерами и реальными образцами боевой техники, особый интерьер и оборудование учебных мест, содержащих воинскую атрибутику [3. С. 92].

У офицеров различных родов войск есть специфические задачи, которые требуют наличия особых личностных качеств. Мы изучали процесс подготовки офицеров-артиллеристов, десантников и военных автомобилистов.

Офицеры-автомобилисты при выполнении профессиональных задач сами не водят боевых машин. Водители – это рядовые или сержанты в нашей армии. Офицер-автомобилист организует обучение водителей, формирует и отправляет автомобильные колоны, планирует, организует и контролирует ремонт автомобильной

техники. Ему требуются аналитические, организаторские, педагогические и воспитательные способности.

Офицер-артиллерист в бою управляет огнем артиллерийских подразделений. От обученности, слаженности действий, взаимного понимания, взаимопомощи и взаимовыручки подчиненных ему людей зависит не только выполнение поставленных боевых задач, но и сама жизнь командира. Здесь надо не только научить солдат и сержантов артиллерийским премудростям, но и добиться их уважения как профессионалу и любви как командиру. У офицера-артиллериста сильнее развито чувство коллективизма, чем у автомобилиста, он больше зависит от своих боевых товарищей и подчиненных.

Офицер-десантник прыгает с парашютом вместе со своими солдатами, он лично ведет их в бой. Здесь наиболее зримо проявляются коллективистские личностные качества. Велика зависимость каждого десантника одного от другого, командира от солдат и солдата от командира. Очень часто приходится подставлять плечо боевому товарищу, делиться едой, патронами, прикрывать огнем, выносить раненых из-под обстрела. В этих условиях индивидуалисту, эгоисту, зазнайке просто не выжить. Офицер-десантник должен уметь, как никто другой любить и беречь своих солдат.

Различные профессиональные задачи требуют различных личностных качеств специалистов. Курсанты различных военных вузов готовятся к выполнению профессиональных задач в различных условиях, что приводит к формированию специфических личностных качеств обучающихся. Необходимо также учесть, что степень риска и цена ошибки при выполнении специальных учебно-боевых задач в ходе обучения в различных военных вузах значительно отличаются. Курсант-автомобилист в ходе ночного марша может разбить машину и получить травму сам. Если курсант-артиллерист при подготовке данных для стрельбы спутает координаты цели и наблюдательного пункта, что является типичной ошибкой, то снаряд из пушки прилетит в окоп, в котором находится горе-артиллерист, и там, где сидел двоечник, будет воронка от снаряда. Если курсант-десантник неправильно сложит свой парашют или совершит ошибки в ходе выполнения прыжка с самолета, то он просто разобьется. Разная степень последствий для личного здоровья и даже жизни обучающихся требуют от них различной степени собранности, ответственности и различных личностных качеств. Отрабатывая профессиональные учебно-боевые задачи со второго курса военного вуза с реальными ночными маршами, боевыми стрельбами, прыжками с парашютом, курсанты быстро взрослеют, меняют отношение к обучению по специальным военным дисциплинам.

Для формирования в высшей военной школе за пять лет обучения личностных качеств, необходимых для конкретной военной профессии, надо создать определенные условия. Этими условиями является образовательная среда специального военного вуза. Поскольку в ходе обучения курсанта очень динамично происходит изменение личностных качеств обучающегося в вузе, он из старшего юноши превращается во взрослого обучающегося, то также динамично необходимо изменять образовательную среду, в которой он находится.

В настоящее время в высшей военной школе вместе с профессиональным и социальным ростом курсанта, а иногда и несколько опережая его, меняется пространственно-предметный компонент образовательной среды: усложняется специальная военная техника и вооружение, более трудной становится специальная полоса препятствий, на которой отрабатываются все более сложные профессиональные задачи. Однако социальный или коммуникативный компонент, представляющий пространство межличностного

взаимодействия, не учитывает психологического возраста курсантов. А тип межличностного взаимодействия, педагогического воздействия преподавателя на курсанта остается субъект-объектным в течение всего срока обучения в вузе. При этом технологический или психодидактический компонент, представляющий совокупность учебной, учебно-профессиональной и других видов деятельности, включает только репродуктивные образовательные технологии, содержание и методы которых не увязываются с психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития будущего офицера.

Чтобы понять, как и когда необходимо изменять каждый из компонентов образовательной среды, было проведено психолого-педагогическое исследование. Мы задались целью выявить динамику изменения восприятия образовательной среды курсантами различных военных вузов с первого по пятый курсы.

В 2007-2008 и 2008-2009 учебных годах нами была проведена экспериментально-аналитическая работа по оценке образовательной среды военных вузов. Работа проводилась в артиллерийском, десантном и автомобильном военных институтах.

В основу оценки была положена модель развивающе-формирующей образовательной среды высшего военного учебного заведения, кроме того, проводилось изучение документов, наблюдение и интервьюирование обучающихся и преподавателей этих учебных заведений. В исследовании приняло участие 705 курсантов из трех военных вузов с первого по пятый курс (245 курсантов-артиллеристов, 265 – десантников и 194 – автомобилиста).

Следует отметить, что исследования образовательной среды В. И. Панов и В. А. Ясвин проводили для средней школы и учащихся до 17 лет. Мы же использовали векторное моделирование В. А. Ясвина и психодидактическую экспертизу образовательных систем В. И. Панова в интересах высшей военной школы на обучающихся в возрасте от 17 лет до 21 года.

Согласно алгоритму, экспертиза образовательных систем предполагает ответ на следующие базовые вопросы: кого обучать? зачем обучать? чему обучать? как обучать? кому обучать?

В настоящее время в военные вузы приходят семнадцатилетние юноши, воспитанием которых занимались в основном женщины. У этих ребят слабо развиты волевые качества, недостаточная активность в достижении цели, повышенная ситуационная тревожность. Они не готовы брать на себя ответственность, основная направленность мотивации наших первокурсников – избегание неудач.

За пять лет обучения из этих «зеленых юнцов» необходимо подготовить технически грамотных офицеров, которые бы сформировались как активные, творческие личности, способные к саморазвитию и самообучению.

В связи с этим в условиях военного вуза будущих офицеров необходимо обучить обобщенным приемам профессиональных действий, способности выстраивать субъект-субъектные отношения с преподавателями, командирами и подчиненными. Курсантов следует научить добывать новые знания, то есть, способности к самообучению и саморазвитию. По отзывам из войск от командиров частей и самих наших выпускников им не хватает умения безболезненно и психологически грамотно разрешать конфликтные ситуации с начальниками и солдатами, особенно контрактниками.

Для решения таких учебных и воспитательных целей требуется переход от традиционных технологий обучения репродуктивного типа к личностно-ориентированным образовательным технологиям развивающего типа, построенным на совместно-распределенных формах учебной, учебно-профессиональной и проек-

тно-исследовательской деятельности.

Безусловно, это требует активизации творческого потенциала всего профессорско-преподавательского состава военного вуза, повышения уровня их психологической, педагогической и методической подготовки. Кроме того, требуется психологическая готовность педагогов к конструированию и внедрению новых способов получения знаний, а также развитию в ходе обучения интеллектуальной, эмоциональной, личностной, духовно-нравственной сфер сознания курсантов. Преподаватели военного вуза должны переходить к субъект-порождающему типу межличностного общения с курсантами.

В настоящее время в военных вузах в основном используются традиционные технологии обучения репродуктивного типа, субъект-объектный тип межличностного общения преподавателей и командиров с курсантами и директивный стиль управления. Это красноречиво подтверждают раздраженные высказывания ряда командиров-воспитателей и преподавателей: «Я все равно заставлю их делать то, что я им сказал». «Я им покажу, кто здесь начальник». «Они у меня узнают, как своевольничать». А курсантский фольклор утверждает, что «всякая кривая в обход начальника короче прямой мимо него».

Профессиональные задачи и соответствующие им социальные роли в ходе обучения с первого по пятый курс динамично меняются. При этом необходимо менять характер взаимодействия курсантов и преподавателей.

На первом курсе юноша учится решать профессиональные задачи различных номеров боевого расчета, и осваивает социальную роль рядового в Российской армии. Курсанту в короткий срок необходимо теоретически изучить сложную современную военную технику и получить устойчивые практические навыки в работе на ней. При этом учебно-боевые задачи выполняются в экстремальных условиях: в ночное время, в полевых условиях, в средствах химической защиты и т.п. Курсант осознает, что его нерасторопность и/или ошибка может привести не только к невыполнению учебно-боевой задачи, но и к травматизму и даже гибели самого обучаемого и находящихся рядом товарищей.

На втором курсе необходимо освоить профессиональные задачи командира отделения и социальные роли сержанта армейского подразделения. При этом курсанту надо знать не только технику, но и тактику, уметь организовать работу своих товарищей, брать ответственность на себя за работу расчета (отделения, группы), быть примером для своих однокурсников, которые выполняют работу под его руководством.

Третий курс посвящен решению профессиональных задач командира взвода и усвоению социальных ролей лейтенанта. Перед курсантом стоит задача теоретического изучения и практического освоения наряду с новыми видами вооружения еще и командирских машин управления, приборов разведки и другой техники, обеспечивающей боевую деятельность взвода. Социальная роль лейтенанта в корне отличается от социальной роли сержанта, так как это уже не сверстник десятка своих подчиненных, а взрослый человек, отвечающий за жизнь, физическое и психическое здоровье, профессиональную подготовку тридцати военнослужащих.

Четвертый курс предполагает углубление профессиональных и социальных задач – осваиваются обязанности заместителя командира роты (старшего лейтенанта). Усложняются профессиональные задачи, возрастает ответственность за людей и порученную технику. Количество подчиненных приближается к сотне человек.

Выпускной пятый курс предусматривает качественный скачек: формирование профессиональной готовности решать задачи командира роты и выполнять социальные роли по руководству не только рядовым, но и офицерским составом в должности капитана Российской армии.

При этом под руководством педагогического коллектива военного вуза курсант должен справиться со следующими учебно-воспитательными задачами. На первом курсе проходит адаптация к учебе и службе. Меняются условия жизни, учебы, социальная среда, разрываются привычные связи. Если до поступления в военный вуз воспитанием юноши занимались в основном женщины, то теперь он попадает в жесткие условия закрытого сугубо мужского коллектива со своей иерархией ценностей. Как показывают наши исследования, одну из наибольших трудностей в адаптации юношей к военной службе составляет жесткий воинский регламент всей жизнедеятельности вуза. На этом этапе становления будущего офицера наиболее продуктивным оказывается субъект-объектный характер общения командиров и преподавателей с курсантами [1].

На втором курсе происходит критическое осмысление действительности, юноша решает: «Туда ли он попал. Этого ли хотел. К этому ли стремился». Курсанту приходится определиться: готов ли он подчиняться приказам старших и даже тех людей, кто ему не совсем симпатичен; нравиться ли ему командовать другими людьми, в том числе сверстниками, земляками, друзьями. В этих условиях командиры и преподаватели должны помочь курсантам становиться субъектами своего развития, научиться самостоятельно принимать решения и отвечать за них.

На третьем курсе делается окончательный профессиональный выбор. Решается вопрос о желании принадлежать данной социальной группе. Происходит социальная идентификация – заключается контракт на военную службу. Принимается взрослое решение. Характер взаимоотношений курсантов с командирами и преподавателями должен быть только субъект -субъектным. И если кто-то из обучающих продолжает относиться к курсантам, как детям, как к объектам своего обучающего и воспитывающего воздействия, то обязательно возникает межличностный конфликт в диаде преподаватель-курсант.

Четвертый курс определяет становление курсанта как будущего офицера. Меняется отношение юноши к учебе, службе, жизни в целом. Курсант становится взрослым обучающимся, он сам ищет контактов с опытными, боевыми офицерами, обращается за советом и помощью, как младший, но равный. Старшие товарищи с готовностью и желанием делятся своим боевым и житейским опытом. Педагогическое содействие (фасилитация) приводит к субъект-субъект-порождающему типу взаимодействия курсанта со своими учителями и воспитателями.

На пятом курсе идет активное формирование профессионализма по трем составляющим: деятельности, личности и общения. Курсант активно готовится к самостоятельной профессиональной деятельности, работает над своим профессиональным и личностным ростом. Характер его взаимодействия с командирами и воспитателями продолжает оставаться субъект-субъект-порождающим.

Как видим, психолого-педагогическое сопровождение личностного и профессионального развития курсантов военного вуза необходимо оказывать на всех этапах обучения. При переходе с курса на курс задачи меняются, усложняются. У всех курсантов возникают трудности личностного и профессионального роста и на каждом этапе им нужна своевременная психолого-педагогическая помощь.

При обработке полученных нами экспериментальных данных методами математической статистики усредненные результаты показывают, что курсанты-десантники воспринимают образовательную среду своего вуза как догматическую. При этом по реакциям курсантов мы считаем, что наибольшее догматическое воздействие образовательной среды обучающиеся испытывают на третьем курсе. Курсанты-десантники подписали контракт на военную службу, они юридически приня-

ты в профессиональное сообщество. В этот момент от старших товарищей-преподавателей, многие из которых лично прошли через горячие точки и имеют боевой опыт, курсанты начинают испытывать повышенную требовательность. Им уже не делается скидок на молодость как первокурсникам.

На четвертом курсе более 15,5% курсантов-десантников воспринимает образовательную среду как творческую. Они отмечают ощущение больших творческих возможностей в догматической среде военного вуза при авторитарном стиле взаимодействия. Мы объясняем это тем, что курсанты-десантники четвертого курса – это взрослые обучающиеся. Они фактически приняты в профессиональное сообщество, сознательно и активно работают над наращиванием профессиональных знаний, умений и навыков, с энтузиазмом берутся решать творческие профессиональные задачи, ищут личных контактов с боевыми офицерами-мастерами своего дела [2].

Более 4% юношей ощущают образовательную среду десантного вуза безмятежной, они полностью доверяют командирам и преподавателям, им очень комфортно обучаться в условиях военного вуза.

Статистическая обработка экспериментальных данных образовательной среды военного автомобильного вуза показывают, что усредненно курсанты-автомобилисты воспринимают образовательную среду своего вуза как зависимо-карьерную. Они большие индивидуалисты, чем десантники. У курсантов-автомобилистов выше стремления выделиться в коллективе. 73% курсантов-автомобилистов считают среду карьерной, и всего 19% её воспринимают действительно как догматическую. По реакциям курсантов мы делаем вывод, что большинство из них не испытывает догматического давления образовательной среды. Мы объясняем это тем, что военный автомобильный вуз имеет инженерную направленность, а многие военные преподаватели пришли в кадры вооруженных сил после гражданских технических вузов.

Кажется странным, что только 6% курсантов-автомобилистов находят образовательную среду военно-технического вуза творческой. Их показатель ниже, чем в командном десантном вузе. Мы это связываем с большими карьерными ожиданиями и амбициями курсантов-автомобилистов. Более 80% выпускников-автомобилистов воспринимают образовательную среду как карьерную, в то время как среди десантников «карьеристов» около 50%. За весь автомобильный вуз менее 2% молодых людей ощущают образовательную среду безмятежной, причем на пятом курсе никто из принявших участие в обследовании, судя по ответам, не считает среду безмятежной.

Нам было интересно отметить, что у всех военных обучающихся наблюдается два пика творческой активности. Это на втором курсе, после периода адаптации к новым условиям жизни и учебы. Второй и наиболее сильный всплеск творческой активности наступает на четвертом курсе. Это общая закономерность для всех рассмотренных нами учебных заведений.

Мы считаем, что на втором курсе военного вуза с целью наибольшего развития необходимых современному офицеру творческих способностей преподавателям следует переходить от субъект-объектного типа межличностных отношений с курсантами к субъект-субъектному, от репродуктивных педагогических технологий к технологиям развивающего типа, используя «сквозные» учебные программы. На четвертом курсе востребованными становятся коммуникативно-развивающие технологии, построенные на совместно–распределенных формах учебной, учебно-профессиональной и проектно-исследовательской деятельности и субъект-порождающий тип межличностного взаимодействия.

Вторая особенность в динамике изме-

нения восприятия образовательной среды своего вуза военной молодежью проявляется в динамике восприятия догматической образовательной среды вуза. Курсанты военных вузов наибольшее давление образовательной среды на себя, как субъекта образовательного процесса в автомобильном и артиллерийском вузе ощущают на втором курсе перед подписанием контракта на военную службу. Курсанты-десантники, напротив, сразу после подписания контракта ощущают повышенные требования к себе и именно в этот момент наиболее остро воспринимают догматизм образовательной среды. Но затем, у курсантов военных вузов отношение к образовательной среде как догматической плавно снижается. В момент восприятия максимального догматизма образовательной среды у курсантов наблюдается повышенная ситуационная тревожность, учащаются случаи нарушения воинской дисциплины, возникают межличностные конфликты с командирами и преподавателями.

Исходя из результатов исследования мы можем рекомендовать в военных вузах основные усилия по развитию творческого мышления подготавливаемого специалиста сосредоточить на обучающихся на втором и четвертом курсах. Именно в это время молодые люди наиболее готовы к развитию своих творческих способностей и самым активным образом откликаются на решение творческих задач, предложенных педагогами. А службе психолого-педагогического сопровождения мы предлагаем обратить внимание на пики догматического восприятия образовательной среды вуза курсантами как критические моменты в профессиональном и социальном развитии будущего офицера, так как в это время возможны срывы в поведении курсантов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. – Коломна, 2004. – 152 с.

2. Марков А. С. Психолого-педагогические особенности подготовки преподавательского состава военных вузов // Российский научный журнал. – 2008. – №4 (5). – С. 102-109.

3. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. –СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

4. Рубцов В. В. Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 года). – М., 2000. – С. 176-177.

5. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 года). – М., 2000. – С. 172-176.

6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

АКАДЕМИЯ ПРАВА И УПРАВЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ (АКАДЕМИЯ ФСИН РОССИИ), г. РЯЗАНЬ
ЦЕНТР ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ (УЧЕБНЫЙ ЦЕНТР), ТЮРЬМА ВАНТАА, ФИНЛЯНДИЯ, г. ВАНТАА

УДК 376.5
ББК 74.6

педагогика

ФИНЛЯНДИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У ЗАКЛЮЧЁННОГО И ЕГО СЕМЬИ В СВЯЗИ С ЛИШЕНИЕМ СВОБОДЫ И ПОМЕЩЕНИЕМ ПОД СТРАЖУ

Кандидат педагогических наук Н. И. Махиборода
Социальный работник тюрьмы Вантаа
Криста Кюннапуу [Krista Kunnapuu]

Рассматриваются основные направления работы по решению социальных и психолого-педагогических проблем, возникающих у заключенного и его семьи в связи с лишением свободы и помещением под стражу в Финляндии.

Ключевые слова
Финляндия, заключенный, лишение свободы, криминальная субкультура, семья

Заключение под стражу всегда означает для человека полное изменение его образа жизни, независимо от того, каким был этот образ жизни и из какого ближайшего окружения человек попал в тюрьму. Предыдущие пребывания в тюрьме и предшествующий заключению жизненный опыт оказывают влияние на то, как переносится наказание. Трудности у тех, кто попал в тюрьму впервые, и у тех, кто уже там побывал – разные. Человеку, не отождествляющему себя с криминальной субкультурой, нахождение в тюрьме часто бывает большим потрясением, чем у тех, кто уже годами живет за рамками нормального человеческого общества.

Из человека – в заключенные

Обвинение в преступлении и лишение свободы для обычного человека являются тяжелым испытанием. Условия, роли заключенного вызывают стресс, накапливаются признаки психического кризиса.

Заключенный, поступивший в тюрьму в первый раз, в начальный период нахождения в следственном изоляторе, а так же в начале отбывания срока наказания находится во власти неуверенности и замешательства.

Противостоящее ему окружение совершенно ново и необычно, и там совершенно необязательно есть что-либо знакомое из прежнего опыта. Для того, чтобы устроить свою повседневную жизнь в новых условиях, заключенный должен выучить как можно быстрее главные тюремные правила поведения.

Когда заключенный поступает в приемное отделение, он вынужден сдать учреждению предметы, идентифицирующие

его, как личность: одежду и личные вещи. Взамен он получает номер заключенного. Он больше не может показывать другим людям тот свой образ, который бы хотел. Из него сделали тюремную «штамповку». Вопрос, в сущности, стоит о необходимости новой самоидентификации личности. Прежний свободный человек свободной страны превращается в заключенного. В этой ситуации подвергаются испытанию гибкость и способность личности к адаптации. Лишение свободы предполагает ряд потерь и уступок.

Заключение в тюрьму – это всегда большое изменение в жизни и предполагает адаптацию человека к новым условиям. В зависимости от жизненного опыта и фона новичка, его представления об учреждении исполнения наказания являются более или менее угрожающими. Тюрьма вызывает страх до тех пор, пока не побывал там впервые и не научился «мотать срок».

Семья «мотает срок» (=отбывает срок тюремного заключения)

В дополнение к стрессу, вызванному полной сменой окружающей обстановки, на душе у заключенного – тяжесть еще и от проблем, оставшихся на свободе, а также беспокойство о собственном будущем и, часто, о будущем своей семьи. Лишение свободы касается не только самого заключенного, его близким и родственникам также, может быть, придется каким-то образом испытать на себе последствия приговора. Многие заключенные испытывают чувство вины перед родными и близкими, которым пришлось без вины страдать из-за того, что их родственник попал в тюрьму. Лишение свободы – это всегда минимум двойное наказание. Заключение под стражу одного члена семьи может поставить под угрозу материальное благополучие, условия проживания и со-



Фото 1. Трёхкомнатный домик с комфортабельной кухней и печным отоплением, предназначенный для свидания заключённых в финской тюрьме с родственниками.

циальные связи всей семьи. Тюрьма – это часто тяжелое испытание на прочность связей между заключенным и его семьёй. Близкие заключенного могут переживать из-за того, что лишение свободы одного из членов семьи может поставить на всей семье клеймо никчемных и подозрительных людей.

Связь с внешним миром

Заключенный может поддерживать связь с внешним миром с помощью переписки, телефонных звонков, свиданий в тюрьме, увольнительных и отпусков с сопровождением. Переписка отслеживается различными способами. Если речь идет о заключенном, отбывающим срок, то в целях безопасности часть писем можно вскрывать и проверять их содержание.

Телефонная связь в закрытых учреждениях регламентирована таким образом, что звонить можно лишь в определенное время дня, время разговора ограничено. Только разговор с адвокатом не ограничивается по времени. О своем желании позвонить заключенный должен заявить заранее. Не всегда звонок возможен в то время, какое хочет заключенный.

Лишение свободы

Помещение в следственный изолятор – это испытываемое заключенным лишение свободы, которое является весьма травмирующим опытом, в особенности вначале. Теперь он не может сам решать, когда открыть дверь и выйти на улицу, дверь всегда открывает кто-то другой по определенному расписанию, которое повторяется неизменно из недели в неделю, из месяца в месяц. Лишение свободы двойственно: оно включает в себя как заключение в закрытое учреждение, так и ограничение свободы передвижения внутри этого учреждения. Угнетающее



Фото 2. Российская делегация (профессор Академии ФСИН Н. И. Махиборода, переводчица Татьяна Варлашина) в одноместной камере финской тюрьмы с иностранными заключёнными – россиянами из Санкт-Петербурга

влияние лишения свободы зависит от двух обстоятельств: от уровня жизни индивидуума на свободе и от степени строгости режима учреждения. Люди, попадающие в тюрьму, на свободе обычно не достигают достойного упоминания уровня жизни, а режим в финских закрытых учреждениях, таких, как следственные изоляторы, по-прежнему строгий.

Качество жизни заключенных может, однако, даже повыситься во время следствия. Это означает не то, что учреждения исполнения наказания являются домами отдыха, а то, что многие злоупотребляющие алкоголем и наркотиками, бездомные, одинокие люди на свободе никому не нужны.

Если говорить исключительно о материальных условиях, многие заключенные находятся в исправительном учреждении в лучшей ситуации, чем на свободе. Они не голодают, не страдают от холода и не ночуют под открытым небом.

Вопрос, однако же, заключается в содержании, смысле жизни, а не только в дефиците каких-то ее внешних проявлений. У человека есть потребность увидеть свою жизнь в некотором роде осмысленной. В это понятие входит возможность самостоятельно делать выбор и принимать решения, касающиеся себя самого. В тюрьме эти потребности не удовлетворяются.

Лишение свободы сокращает жизнь

Наказание лишением свободы сокращает человеческую жизнь потому, что тюрьма лишает заключенного свежих впечатлений и нового опыта.

Ежедневная рутина повторяется из месяца в месяц и из года в год по одному и тому же сценарию. Изо дня в день приходится видеть снова и снова одни и те же физиономии и слушать одни и те разговоры. Заключение бедно событиями, что



Фото 3. В коридоре финской тюрьмы.

подвергает особому испытанию беспокойные, постоянно ищущие новых ощущений натуры. Если тюрьма не предлагает никакой организованной деятельности, заключенные организуют ее сами.

Долгий срок заключения легко переделывает инициативного человека в тюремную «штампованную деталь», для которой ограничения и лишения учреждения исполнения наказания становятся настолько необходимыми, что даже мысль об освобождении вызывает чувство незащищенности. Чем более ограничивающей и опекающей является культура учреждения, тем более жесткой окажется встреча со свободой, и тем более вероятным будет рецидив преступной деятельности.

Помыслы отбывающих краткосрочное наказание связаны с жизнью на свободе, в то время как заключенные с длительным сроком стремятся забыть жизнь на свободе и сделать свое пребывание в тюрьме этапом жизни, как можно более насыщенным содержанием.

Нововведение

Людей, находящихся в местах лишения свободы, одна вещь беспокоит больше других: время. Течение времени и его бесконечность. Время тянется, и время нужно убить. Время до известной степени является врагом. Время для заключенного является не ресурсом, а проблемой, от которой он пытается избавиться как можно быстрее. Время лишения свободы назначено в качестве наказания, заключенный должен не провести его, а отбыть и вытерпеть. Многие заключенные ощущают время в тюрьме как зря потраченное время. Лишение свободы вычитает срок заключения из жизни, и никаким образом это отнятое время нельзя вернуть назад.

Для подследственного время связано еще с одной, особой проблемой: неизвес-



Фото 4. У входа в тюремный музей Финляндии.

тно, сколько времени придется пробыть в тюрьме. Невозможно строить планы на будущее, так как не знаешь, где будешь год спустя. Близкие находятся в том же состоянии неизвестности. Содержание под следствием – это и есть как раз жизнь в неведении и напряжении, в ожидании приговора, колебание между надеждой и отчаянием.

Содержание в следственном изоляторе в сочетании с многочисленными судебными процессами действует на нервную систему. Кроме того, заключенного беспокоит возможная огласка через средства массовой информации и связанные с этим проблемы: насколько подробно пресса освещает судебный процесс. Даже заключенный с «крутым» характером беспокоится о том, как бы бабушка не узнала о его нехороших поступках. А если есть дети, то небезразлично, как им обо всем расскажут, и не приведет ли публичная огласка к тому, что детей будут обижать в школе. Таким же образом семейные отношения проходят испытания на прочность: сможет ли оставшаяся на свободе супруга/супруг дождаться освобождения, не будет ли изменять, не является ли заключенный для нее/него лишь обузой ...?

Все эти и многие другие вопросы возникают в беседах с заключенными об их семьях и близких.



Фото 5. Авторы данной статьи – социальный работник тюрьмы Вантаа (Финляндия) Криста Кюннапуу (слева) и профессор Академии ФСИН (г. Рязань) Н. И. Махиборода на заключительном этапе переговоров.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Э. БАУМАНА

УДК 378.17
ББК 74.58
Педагогика

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА, НАПРАВЛЕННОЙ НА СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ И ПРОФИЛАКТИКУ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Кандидат технических наук Г. А. Мысина

Одной из главных задач реформы образования является внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательно-воспитательный процесс. Забота о здоровье студентов. Педагогические условия, необходимые для реализации здоровьесберегающих технологий в образовательно-воспитательном процессе высшей школы, направленных на сохранение здоровья и профилактику девиантного поведения студентов.

Ключевые слова
Образование, воспитание, здоровье студентов, личность, профилактика нарушений здоровья молодежи, здоровьесберегающие технологии, педагогические условия

Проблема образования в высшем учебном непедагогическом заведении состоит в том, что при наличии двух основных блоков: общекультурного и предметного, отсутствует психолого-педагогические дисциплины, которые бы давали информацию, необходимую для саморазвития и становления личности будущего специалиста. Поэтому введение в учебные программы вузов дисциплины по культуре здорового образа жизни и профилактике девиантного поведения студентов является актуальной задачей.

Цель высшего образования состоит в том, чтобы выпускник вуза был готов не только к профессиональной деятельности, но и к значительно более широкой сфере «человек-общество-человек». Для достижения такой цели и предлагается изменить организацию образовательного процесса в вузе: применять здоровьесберегающие технологии при организации образовательно-воспитательного процесса, которые поднимают на новый уровень взаимодействие администрации вуза, профессорско-преподавательского состава и студенческого сообщества, способствующее сохранению и укреплению здоровья студентов, развитию познавательной самостоятельности и рефлексии; профилактики девиантного поведения молодежи в вузе [2. С. 120-124].

Интересен опыт ученых в разработке показателя готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности, в качестве которого выбирается компетент-

ность. Этот интегральный показатель включает в себя не только характеристику профессиональной подготовки, но и образованности студентов. При этом первая трактуется как результат овладения профессиональными знаниями, умениями, а образованность понимается как внутреннее свойство человека, которое: а) развивается под влиянием внутренних и внешних объективных и субъективных факторов; б) характеризует способность человека к решению жизненно важных задач на основе освоения им общей культуры и социального опыта.

В конце XX- начале XXI века отечественными учеными исследовались проблемы такого образования, которое предполагало воспитание у студентов потребности в здоровье, формировании у них научного понимания сущности здорового образа жизни и выработку соответствующего поведения. Появилась новая наука – валеология. В основе валеологического образования лежала концепция становления здорового человека, которая реализовывалась через умственное, нравственное, физическое и половое воспитание, включала обучение способам психосаморегуляции, передачу и усвоение гигиенических, физиологических, экологических и медицинских знаний. Становление валеологического самосознания предполагало не только осознание ценности своего здоровья, но и превращение этого сознания в нравственную форму поведения личности.

Решением проблемы сохранения здоровья учащихся занимаются различные науки. В одних учебных программах наблюдается доминирование основ медицинских знаний, в других отражаются проблемы семьи и здорового образа жизни, в третьи содержится комплекс знаний по психофизиологическим и педагогическим основам здоровья человека.

Преподаватель вуза является носителем гуманистической культуры отношений, основанной на принципах равенства, диалогизма, сосуществования, свободы, соразвития, единства. Педагогическую основу этой культуры составляет личностный подход к воспитанию студентов. Личностный подход в воспитании является базовой ценностной ориентацией преподавателя, включающей в себя совокупность взаимосвязанных социальных установок на отношения к студенту, к самому себе и организационно-педагогическому взаимодействию. Он выражается в учете и признании права каждого студента на своеобразие, неповторимость, уникальность личности; в принятии его мнения и позиции; в готовности к диалоговому общению, основанному на развитии равноправия и равноценности личностных позиций преподавателей и студентов; в сотрудничестве, предполагающем не только совместную деятельность, но и обсуждение жизненно важных проблем вуза; в определении форм совместной жизнедеятельности, в наибольшей степени отвечающих потребностям и интересам преподавателей и студентов; в деятельности по укреплению и развитию традиций вуза и внесению инноваций.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что требуется исследовать вопрос о разработке педагогических условий, необходимых для реализации здоровьесберегающих технологий в образовательно-воспитательном процессе высшей школы. Необходимо разработать программы подготовки кадров для проведения работы по сохранению и укреплению здоровья студентов, а также по профилактике девиантного поведения молодежи, в том числе употребления ПАВ и наркотиков; а также действенные механизмы взаимодействия специалистов различных структурных подразделений вуза.

Основными задачами образовательно-воспитательной работы в вузе являются следующие:

- всесторонне изучение студенчества как социальной группы и объекта управления, а также состояния и основных характеристик социокультурной среды вуза;

- создание на основе полученных данных социального портрета студенчества, выявление доминирующих тенденций в социокультурной среде вуза, прогнозирование возможных изменений, выявление факторов, требующих корректировки;

- выделение приоритетных направлений образовательно -воспитательного процесса на основе здоровьесберегающих технологий, создание структурно-функциональной модели ее реализации, определение форм, методов и ресурсов здоровьесберегающей деятельности;

- налаживание и оптимизация взаимодействия администрации вуза, профессорско-преподавательского состава и студенческого сообщества по сохранению и укреплению здоровья, а также профилактики девиантного поведения учащихся.

Методологическую основу концепции формирования здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза составляют философские положения о единстве телесного, интеллектуального и духовного в структуре личности, теории и практики, сущности и явлении, формы и содержания, о природе деятельности. Теоретическим фундаментом являются: педагогика, теория личности, деятельности и общения; теории и технологии обучения и воспитания; теория управления.

Формирование здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза - это процесс реализации высшим техническим учебным заведением функции сохранения и укрепления здоровья студентов, который нуждается в разработке специфических принципов, закономерностей, подходов, содержания, форм и методов организационно-педагогических воздействий, направленных на оптимизацию процессов обучения и воспитания студентов с целью сохранения и укрепления их здоровья.

В нашем исследовании обучение студентов является одним из центральных понятий. Прежде, чем перейти непосредственно к рассмотрению концептуальных положений, необходимо дать трактовку этой научной категории.

Анализ научной литературы показывает, что выделяют различные аспекты данной категории. На общепедагогическом уровне «обучение» рассматривается как один из видов деятельности по приобщению человека к совокупности общественных отношений, в результате которой он формируется как личность. В дидактике «обучение» определяется как совместная деятельность учащегося и преподавателя, направленная на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами. В психологии «обучение» выступает как совокупность взаимосвязанных действий учителя и ученика, в результате которых происходит обогащение интеллекта учащегося, его психическое развитие. Проблема обучения в психологии рассматривается как со стороны механизмов усвоения нового, так и со стороны организации оптимального усвоения в соответствии с поставленными целями и задачами. Поскольку всякое обучение предполагает целенаправленное изменение субъекта, то важной проблемой психологии является организация управляемого обучения, обеспечивающего планомерное формирование необходимых качеств, учет индивидуальных особенностей учащихся.

Основываясь на перечисленных положениях, под *обучением* студентов здоровьесберегающей рефлексивной деятельности мы понимаем *целенаправленный процесс, в ходе которого происходит формирование системы теоретических знаний и практических умений, присвоение ценностей здорового образа жизни, развитие важных качеств творческой личности и приобретение на этой основе опыта здоровьесберегающей рефлексивной деятельности.*

Говоря об обучении здоровьесберегающей рефлексивной деятельности, мы исходили из того, что на этапе образова-

тельно-воспитательного процесса в вузе происходит формирование необходимой базы для того, чтобы студент, заканчивая высшее учебное заведение, стал востребованным специалистом и творческой личностью при условии сохранения своего здоровья.

Таким образом, задача обучения состоит в том, чтобы студент освоил специальные знания и умения здоровьесберегающей рефлексивной деятельности. Понятие «освоение» в образовании имеет смысл активного созидательного проникновения учащегося в образовательно-воспитательную сферу. Термин «освоение» наиболее полно отражает процесс продуктивного вселения человека в окружающий мир, обозначающего смысл эвристического образования.

Таким образом, главное концептуальное положение, на основе которого выстраивается обучение студентов здоровьесберегающей рефлексивной деятельности: *сущностным основанием обучения является личностное развитие студентов, которое рассматривается как процесс и результат становления личности в ходе освоения здоровьесберегающей рефлексивной деятельности.*

Второе положение концепции основывается на представлении о рефлексивной деятельности как целостной системе, в структуре которой выделяются несколько видов деятельности (дидактическая, исследовательская, организаторская и др.). С этой точки зрения *обучение здоровьесберегающей рефлексивной деятельности мыслится лишь в общем контексте формирования целостной структуры профессиональной деятельности выпускника вуза - будущего специалиста.*

Контекстный подход позволяет исключить перекос в образовании, когда абсолютизируется какой-либо отдельный аспект профессиональной подготовки специалиста в вузе, за счет ущемления других. Так в отношении педагогической деятельности В.А. Болотов высказал мысль, что при организации процесса профессионального обучения в качестве методологического ориентира должно выступать представление о целостности, неделимости педагогической деятельности, о невозможности её «частичного» усвоения. Нельзя частично овладеть нравственностью, внутренней свободой, сознанием своей самоценности и др.

Преимущества контекстного подхода при решении вопросов, связанных с выбором тактики и технологий обучения, видятся в том, что он позволяет создать такую модель обучения здоровьесберегающей рефлексивной деятельности, которая обладает возможностью тиражирования, воспроизведения в других учебных заведениях. В этом случае эта модель совершенно органична образовательно-воспитательной системе вуза, являясь её частью.

Третье положение концепции вытекает из условия: усвоение знаний и умений – это «слияние продуктов чужого опыта с показаниями собственного». *Непременным условием организации здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза, в рамках которой осуществляется обучение студентов рефлексивной деятельности, должно стать активное обращение к опыту, накопленному в данной деятельности, субъектов образования.*

Философский энциклопедический словарь понятие «опыт» трактует как основанное на практике чувственно-эмпирическое познание, как отражение действительности, как единство умений и знаний.

В педагогике и психологии различают учебный опыт и личный опыт. Учебный опыт – приобретенные учащимся знания и умения, которые передаются учителем в школе и преподавателем в вузе. Индивидуальный опыт личности – представления об окружающем мире, формы поведения, житейские знания, линии построения взаимоотношений с другими людьми.

Главное, что характеризует особенности усвоения знаний взрослыми людьми,

- это наличие у них жизненного опыта. Студентам, у которых пока не хватает жизненного опыта, рефлексивная деятельность должна помочь усвоить теоретические знания о принципах здорового образа жизни, а также обрести новый личный опыт, как результат серьезного анализа и оценки различных событий. Для организации здоровьесберегающего образовательно-воспитательного процесса в вузе необходим параллельный анализ и осмысление учебного материала и жизненного опыта, как самих студентов, так и деятельности администрации вуза и профессорско-преподавательского состава. Соединение знаний с опытом относится к важнейшим условиям формирования студента как субъекта здоровьесберегающей деятельности в вузе.

У студентов при обучении в вузе опыт может накапливаться и спонтанно: на основе эмпирических обобщений, на основе собственных практических действий, на основе ценностных отношений.

На основе эмпирических обобщений студент выделяет и осмысливает отдельные явления и факты, характеризующие нарушение социального, физического и психического благополучия, которые приводят к различным формам девиантного поведения. То есть у ребят уже есть некоторое представление о существенных признаках изучаемых явлений. В этом обстоятельстве есть как позитивные, так и негативные моменты. Негативная сторона – у студента может появиться «иллюзия знания». У первокурсников может сложиться впечатление, что о своем здоровье и здоровом образе жизни они знают всё, проблем с учёбой у них нет, а если и появятся, то они знают как с ними справляться.

Второй источник спонтанно накопленного опыта – это знания, почерпнутые из различных источников – популярная литература, СМИ, Интернет, мнение друзей и т. п. Это те источники, которые не навязываются молодому человеку, и он их использует без целенаправленного руководства и контроля со стороны преподавателей.

Разница между первым и вторым источниками получения опыта состоит в том, что в первом случае – это результат собственных наблюдений и анализа, а второй – результат избирательного овладения готовой информацией. Однако, эта информация не систематизирована и неглубока. Когда у студента возникают проблемы либо связанные с учебным процессом, либо с межличностными взаимоотношениями, ему не только не хватает собственного опыта решения этих проблем, но и бывает не всегда благоприятным, приводящим к различным девиациям.

Третий источник спонтанно накопленного опыта – обобщенные эмпирические представления студентов о ценностях здорового образа жизни, которые не передаются целенаправленно преподавателями, а являются результатом самоанализа за организацией и ходом образовательно-воспитательного процесса в вузе, характером требований преподавателей, решением типичных и нетипичных учебных и внеучебных ситуаций. Однако, в рамках этого опыта могут образоваться негативные стереотипы, которые приводят к нарушения благополучия студента и появления различных форм девиантного поведения.

Формирование спонтанной здоровьесберегающей рефлексивной деятельности, которая начинается еще в школе, продолжается и входе обучения в вузе. Студенты с готовностью улавливают все нюансы здоровьесберегающего образовательно-воспитательного процесса, и актуализируется жизненный опыт по сохранению здоровья как через учебные курсы о культуре здорового образа жизни, так и через здоровьесберегающие технологии.

В основу обучения студентов рефлексивной деятельности в образовательно-воспитательном процессе вуза была положена система принципов организации

здоровьесберегающей деятельности, основанная на закономерностях образовательно-воспитательного процесса, направленного на сохранение и укрепление здоровья студентов.

Закономерности образовательно-воспитательного процесса на основе здоровьесберегающих технологий заключаются во взаимосвязях его целей, задач, содержания, организации, способов, условий с достигаемыми педагогическими результатами, прежде всего, с образованием, воспитанием, развитием личности студента. Необходимо видеть и понимать педагогические факты как следствия определенных причин. Только так можно обоснованно выбрать способы и средства воздействия для успешного решения проблем и задач сохранения и укрепления здоровья, а также профилактики девиантного поведения молодежи.

Опираясь на систему общих закономерностей педагогики для общей школы, можно выделить те, которые распространяются и на высшую школу:

- направленность обучения и воспитания на решение задач всестороннего и гармонического развития личности;

- активно-деятельностный характер обучения;

- проявление уважения и требовательности к учащимся, укрепление их личностного достоинства в процессе обучения;

- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения;

- осуществление обучения в коллективе и повышение влияния последнего на активизацию учебного процесса; а

также общие закономерности воспитания:

- единство образования и воспитания;

- целостность воспитательных влияний.

Закономерности, объективно присутствующие в реальной действительности, могут отличаться от содержания тех закономерностей, которые утверждаются в науке. Когда речь идет о закономерностях здоровьесберегающих технологий в высшей школе, то они являются отражением тенденций становления и функционирования системы образовательно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях.

Реализация функций сохранения и укрепления здоровья студентов в высшем учебном заведении будет успешной, если будет выполнен комплекс требований, отраженных в принципах организации образовательно-воспитательного процесса на основе здоровьесберегающих технологий.

Принципы формирования образовательно-воспитательной среды вуза, направленной на сохранение и укрепление здоровья, а также профилактику девиантного поведения студентов – это те основные требования, которые должны предъявляться содержанию, формам и методам образовательной и воспитательной деятельности по сохранению и укреплению здоровья в образовательных учреждениях, а также обучению рефлексивной деятельности студентов.

В педагогике давно сложились принципы, на которых строится процесс обучения и воспитания: активность, сознательность, постепенность, индивидуальность и др.

Системный анализ содержания образования, образовательного процесса и сущностных характеристик педагогических технологий позволил выделить и сформулировать ряд важных технологических принципов, которые должны учитываться при разработке здоровьесберегающих технологий в воспитательно-образовательной системе высшей школы. Это следующие принципы: персонификации; фасилитации, субъектности, компетентной ответственности, интеграции и единства связи элементов системы, оптимизации.

Если целью обучения будущих специалистов рефлексивной деятельности в процессе изучения дисциплин о культуре

здорового образа жизни является формирование мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, то задачами изучения принципов рефлексивной деятельности должны стать:

- освоение студентами системы теоретических знаний о природе здоровьесберегающей рефлексивной деятельности;

- овладение способами рефлексивной деятельности;

- развитие важных профессионально-личностных качеств на основе рефлексивно-деятельностного подхода;

- становление субъектности будущего специалиста на основе формирования ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности.

В этом случае можно предложить следующее содержание обучения. Знания о здоровьесберегающей рефлексивной деятельности:

- знания о здоровье человека, как физическом, психическом и социальном благополучии, о причинах, факторах риска и формах девиантного поведения молодежи;

- знания теории управления индивидуальным здоровьем, принципы первичной, вторичной и третичной профилактики нарушений здоровья студентов;

- знания технологии здоровьесберегающей рефлексивной деятельности.

Рефлексивно-деятельностные умения:

- умения анализировать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, распознавать случайные или ошибочные связи, моделировать и преобразовывать модели взаимодействия и др.;

- умения определять цели и находить решение сложившихся ситуаций, накапливать и анализировать информацию и др.

Несмотря на высокую степень упорядоченности и жесткости, технологическая система предполагает не шаблоны, а варианты, выбор и реализация которых зависит от позиции администрации вуза и профессорско-преподавательского состава.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Семикин Г. И. Организация антинаркотической профилактической работы со студенческой молодежью в ВУЗах. – М.: изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2003.

2. Мысина Г. А. Этапы создания и развития здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы вуза // Российский научный журнал. – 2009. – 4(11). – С. 120-126.

КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ г. КЕМЕРОВО

УДК 37.026
ББК 74.00

педагогика

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

Кандидат педагогических наук О. В. Петунин

В статье автор рассматривает факторы, влияющие на эффективность активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи. В соответствии с компонентами рассматриваемого процесса факторы разделены на четыре группы: «факторы цели», «факторы содержания», «факторы организации деятельности», «факторы диагностики результата».

Ключевые слова
Активизация познавательной самостоятельности учащейся молодежи в образовательном процессе, фактор, целеполагание; содержание образования, диагностика результативности

Формирование творческого потенциала личности возможно, на наш взгляд, только при смене приоритетов в образовании – с усвоения готовых знаний в ходе учебных занятий на самостоятельную познавательную деятельность каждого обучающегося с учетом его особенностей и возможностей. В этой связи особую актуальность приобретает проблема активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи в образовательном процессе.

Под активизацией познавательной самостоятельности учащейся молодежи в образовательном процессе мы понимаем процесс систематического и целенаправленного субъектно-согласованного взаимодействия педагога и обучающегося, направленного на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения и самообучения с целью стимулирования познавательного интереса, повышения самостоятельности молодых людей в познавательной деятельности, усвоения знаний, формирования умений, навыков и применения их на практике.

Как известно, результаты любого педагогического процесса, в том числе и активизации познавательной самостоятельности обучающихся, зависят от множества факторов. Эти факторы настолько многочисленны и разнообразны, что далеко не все из них к настоящему моменту выявлены и исследованы. Настоящая статья посвящена выявлению факторов, влияющих на активизацию познавательной самостоятельности учащейся молодежи в образовательном процессе.

Понятие **«фактор»** (нем. Faktor, от лат. Factor – делающий, производящий) опре-

деляется нами, как причина, движущая силу какого-либо процесса, определяющая характер, или его отдельные черты, механизмы и стадии его протекания [13. С. 736].

Под факторами, влияющими на изучаемый процесс, мы будем понимать обстоятельства, природные и социальные факты, оказывающие воздействие на эффективность активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи в образовательном процессе.

Анализ педагогической литературы показывает, что исследователи придерживаются различных позиций по поводу выделения и классификации факторов, оказывающих воздействие на воспитательно-образовательный процесс. Подобное разнообразие позиций в классификации факторов не случайно. Оно свидетельствует, на наш взгляд, не только и не столько о разнице в подходах к их классификации учеными различных научных школ. В большей мере это говорит о неразработанности данной научной проблемы.

Мы предлагаем классифицировать факторы, оказывающие воздействие на эффективность активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи, основываясь на логике системного подхода [6]. В процессе активизации данного качества личности молодых людей в соответствии со структурой процесса обучения мы выделяем целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный компоненты [1; 11]. Данные компоненты в дальнейшем найдут отражение в созданной нами системе активизации познавательной самостоятельности.

Мы разработали классификацию факторов, воздействующих на эффективность активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи по их влиянию на какой-либо структурный компонент изучаемого нами процесса.

К **первой группе факторов** мы отнесем те из них, которые связаны с целевым компонентом процесса активизации познавательной самостоятельности и целеполаганием вообще, как неотъемлемой частью педагогической деятельности, проявляющейся буквально на каждом учебном занятии. Эту первую группу факторов мы назвали **«факторами цели»**.

Цель, как известно, является системообразующим (определяющим) элементом педагогической деятельности. Безусловно, «правильно поставленные цели имеют определяющее значение в организации успешной деятельности» [14. С. 67]. Обычно целеполагание рассматривается как процесс постановки некоторым субъектом целей и задач для себя лично или для других субъектов. Результатом процесса целеполагания является цель – планируемый итог последующей деятельности субъекта. «Цель деятельности – это ее предвосхищаемый результат» [23. С. 112–129]. Задачи конкретизируют цель и, по сути, задают пошаговый алгоритм достижения цели.

Деятельность, лишенная цели, является непродуктивной, поэтому бессмысленной. Определение цели того или иного учебного занятия вообще и цели, связанной с активизацией познавательной самостоятельности обучающихся, в частности, необходимо для того, чтобы активизация познавательной самостоятельности обучающихся осуществлялась последовательно и планомерно.

Грамотно поставленные цели отвечают нескольким требованиям:

- отражают предвосхищаемый образ желаемого результата педагогической деятельности;
- выступают в роли побудителя к действию;
- служат нормой для выбора средств действия;
- определятся исходным уровнем развития личности обучающегося, коллектива;
- являются диагностичными, то есть конкретными, достижимыми за планиру-

емый срок и проверяемыми. Собственно, только диагностичная цель может являться побудительным мотивом деятельности и др. [2; 7; 16; 19].

Ориентируясь на общую цель (повышение уровня активизации познавательной самостоятельности обучающихся), исходя из требований, предъявляемых к постановке целей в педагогике, преподаватель организует целеполагание на каждом учебном занятии. Но данный подход предполагает присваивание обучающимися внешних целей, а не формирование ими собственных внутренних целей. Все это способствует формированию человека несамостоятельного, немобильного, неспособного что-либо делать без внешних указаний. Это противоречит направленности нашей педагогической работы.

В связи со всем выше сказанным, необходимо у молодых людей целенаправленно формировать способность к грамотному целеполаганию. Мы считаем разумным сочетать в образовательной деятельности процессы задания педагогом для обучающихся внешних целей, связанных, в том числе, с активизацией познавательной самостоятельности, и формулирование обучающимися собственных целей.

Исходя из требований, предъявляемых к целеполаганию и последнего нашего замечания, мы определили следующий набор «факторов цели», влияющих, с нашей точки зрения, на эффективность процесса активизации познавательной самостоятельности обучающихся. Эти факторы мы разбили на две подгруппы.

1) факторы, связанные с внешним целеполаганием, осуществляемым педагогами:

- наличие четко поставленных и сообщаемых классу (группе) целей и задач, направленных на активизацию познавательной самостоятельности;

- поставленная цель побуждает обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности, которая, напомним, является одним из главных проявлений активизации познавательной самостоятельности;

- цель занятия соответствует уровню активизации познавательной самостоятельности обучающихся;

- цель занятия является достижимой для обучающихся (по времени, по сложности и т. д.).

2) Факторы, связанные с внутренним целеполаганием, которое реализуют сами обучающиеся:

- самостоятельная познавательная деятельность обучающегося подчиняется только внешним целям и является ее результатом;

- самостоятельная познавательная деятельность обучающегося подчиняется внешним целям, но не всем, а отобранным и принятым в качестве личных;

- в заданных извне целях самостоятельной познавательной деятельности обучающийся самостоятельно ставит задачи;

- обучающийся самостоятельно ставит не только задачи, но и цели самостоятельной познавательной деятельности.

Изучая влияние «факторов цели» на активизацию познавательной самостоятельности учащейся молодежи, мы пришли к некоторым выводам:

- наличие педагогически грамотно поставленных целей, связанных с активизацией познавательной самостоятельности, можно рассматривать одновременно в качестве одного из условий эффективной активизации познавательной самостоятельности;

- отсутствие целей, реализация которых направлена на активизацию познавательной самостоятельности, или их неграмотная постановка способны существенно снизить эффективность активизации рассматриваемого нами качества личности обучающихся;

- грамотному целеполаганию, направленному на осуществление самостоятельной познавательной деятельности и активизацию познавательной самостоятельности, необходимо учить не только педа-

гогов, но и обучаемых, так как это отвечает общей цели нашей экспериментальной работы;

- особое внимание в процессе целеполагания педагогам следует обратить на мотивационный аспект. Именно он является важной стороной внешнего целеполагания.

Вторая группа факторов в соответствии с выбранным нами основанием для их классификации относится к содержательному компоненту активизации познавательной самостоятельности (**«факторы содержания»**). Содержание образования, как известно, отражает состояние общества и основные тенденции его развития. Содержание образования определяется как «педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру» [15. С. 266]. Оно может выступать одним из основных средств активизации познавательной самостоятельности и служит целям развития личности.

Содержание общего, начального, среднего и высшего профессионального образования регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами. Под образовательными стандартами, как правило, понимаются нормы, образцы, мерила оценки объекта стандартизации. Многие из них согласованы с международными образовательными стандартами. В стандартах закрепляются цели образования и воспитания.

Образовательные стандарты в нашей стране получили конституционное закрепление. В статье 43 Конституции России указывается: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования» [10]. Федеральный образовательный стандарт определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

Несмотря на стандартизацию содержания образования разного уровня и программную заданность содержания отдельных учебных дисциплин, данный компонент образовательного процесса обладает, на наш взгляд, мощным потенциалом активизации познавательной самостоятельности обучающихся.

Содержание отдельной учебной дисциплины, конкретно взятого занятия будет способствовать активизации познавательной самостоятельности при соблюдении, на наш взгляд, ряда требований:

- целостное отражение в содержании учебного занятия цели активизации познавательной самостоятельности обучающихся;

- отражение современного уровня развития социума, научного знания, культурной жизни;

- единство содержательной и процессуальной стороны обучения. При планировании содержания конкретного занятия необходимо учитывать принципы и технологии его передачи и усвоения, планировать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся;

- практическая значимость содержания изучаемого на занятии материала, которая может служить инструментом управления мотивацией обучающихся;

- соответствие сложности содержания учебного материала реальным учебным возможностям обучающихся;

- соответствие объема содержания изучаемого на занятии материала имеющемуся на его изучение времени;

- соблюдение междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения обучающихся методами добывания новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков и др. [12; 18].

На основе изучения психолого-педаго-

гической литературы, следуя перечисленным выше требованиям и, исходя из собственного педагогического опыта, мы определили следующий **перечень «факторов содержания»**, оказывающих, на наш взгляд, влияние на эффективность активизации познавательной самостоятельности обучающихся:

- отражение в содержании учебного занятия цели активизации познавательной самостоятельности обучающихся;
- изучаемый материал отражает последние в данной области научные достижения;
- изучаемый материал имеет практическую значимость;
- объем изучаемого материала соответствует имеющемуся для его освоения времени;
- изучаемый материал по сложности содержания соответствует возможностям обучающихся;
- содержание материала отражает междисциплинарные связи.

Изучение степени влияния на эффективность активизации познавательной самостоятельности «факторов содержания» привело нас к следующим выводам:

- только целостное отражение в содержании той или иной учебной дисциплины, отдельного учебного занятия целей активизации познавательной самостоятельности обучающихся способствует эффективной активизации данного качества личности;
- изучаемый материал способен положительно влиять на процесс активизации познавательной самостоятельности лишь тогда, когда его объем соответствует имеющемуся для его освоения времени;
- если изучаемый материал имеет практическую значимость, то он способен повысить мотивационную составляющую активизации познавательной самостоятельности обучающихся;
- если содержание материала отражает междисциплинарные связи, то это способствует формированию и развитию интеллектуальной мобильности обучающихся, что вполне соответствует целям активизации познавательной самостоятельности.

Таким образом, содержание той или иной дисциплины, конкретного занятия является важным фактором, влияющим на процесс активизации познавательной самостоятельности. Если содержание отражает цели активизации познавательной самостоятельности, отвечает требованиям практической значимости, научности и может быть освоено обучающимися в отведенного время.

Третья группа факторов в соответствии с выбранным нами классификационным основанием относится к организационно-деятельностному компоненту процесса активизации познавательной самостоятельности. Назовем третью группу факторов – **«факторами организации деятельности»**.

Традиционный тип объяснительно-иллюстративного обучения строится как система усвоения обучающимися готовых знаний. Обучаемому чаще всего отводится роль пассивного получателя этих знаний, которые он должен воспринять, усвоить (запомнить) и на экзамене воспроизвести. В традиционной модели обучения обучающийся чаще всего выступает в роли объекта педагогического воздействия, а активность должен проявляет только педагог. Такую модель обучения часто называют «школой памяти». Но при таком обучении далеко не всегда внимание обращается на активизацию познавательной самостоятельности и развитие творческого потенциала обучающихся. Традиционная модель обучения предполагает в основном фронтальное общение педагога с обучающимися, что создает значительный дефицит диалога между участниками учебного процесса. Это обстоятельство практически сводит к минимуму индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Критическое отношение к объяснитель-

но-иллюстративному обучению, возникшее еще в прошлом столетии, было вызвано изменениями требований, предъявляемых обществом к качеству подготовки выпускников школы и специалистов и соответственно корректировкой самих целей образования [5; 9].

Уже не вызывает сомнений тот факт, что формирование современной модели образования должно строиться с учетом прогностических научных интерпретаций будущих состояний и стадий в развитии общества и быть сориентированным на интересы будущего. Но очевидно также и то, что образовательная парадигма не может не существовать без учета традиционных норм и ценностей. Изменение целей образования потребовало создания таких условий, реализация которых делает обучающихся равноправными участниками процесса обучения и которые направлены на всемерную активизацию познавательной самостоятельности школьников и студентов.

Переход к «субъект-субъектному» варианту взаимодействия между педагогом и обучающимися, как показывает педагогическая практика, в большей степени оказывается возможным в условиях реализации развивающих технологий обучения, а также при дополнении там, где это возможно, традиционной модели обучения современными инновационными активными методами [20; 22].

Организационно-деятельностная сторона образовательного процесса будет способствовать активизации познавательной самостоятельности при соблюдении, на наш взгляд, ряда требований:

- активизация познавательной самостоятельности и развитие обучающихся находятся в единстве, причем активизация стимулирует развитие, и в то же время сама опирается на него;

- усвоение знаний, умений и выработка навыков являются не конечной целью образовательного процесса, а только средством активизации познавательной самостоятельности и развития обучающихся;

- разработка инновационных форм, технологий и методов обучения, вызывающих самостоятельную познавательную деятельность;

- трансформация традиционных форм, технологий и методов обучения, сочетающая элементы устойчивости и изменчивости, консервативное и динамическое начало образования и отражающая культурно-педагогические традиции российского образования;

- методическое обеспечение практической составляющей различных учебных дисциплин;

- последовательное моделирование в формах учебной деятельности обучающихся профессиональных образовательных учреждений содержания и условий профессиональной деятельности специалистов;

- индивидуализация и дифференциация обучения;

- обновление материальной базы и ее соответствие современным требованиям и технологиям образования и др. [5; 16; 17; 21].

Исходя из всего сказанного выше, к **«факторам организации деятельности»**, оказывающим влияние на эффективность активизации познавательной самостоятельности обучающихся, **мы отнесли**:

- традиционные формы, технологии и методы обучения (в школе – классно-урочная система, объяснительно-иллюстративное обучение; в образовательных учреждениях НПО, СПО и ВПО – лекция и семинар);

- трансформированные традиционные формы, технологии и методы обучения (проблемные уроки и лекции; презентация лекции в Интернете, уроки и семинары-дискуссии; диспуты; уроки и семинары-исследования; профессионально-ориентированные практические занятия и др.);

- инновационные формы, технологии и методы обучения (имитационное моделирование; деловые и ролевые игры; тре-

нинги; освоение учебных курсов в Интернете в диалоге с педагогом в режиме «online» и др.);

- профильная и производственная практика, профильно- и профессионально-ориентированные реферативные, курсовые и дипломные работы;

- индивидуализация и дифференциация обучения;

- современная материальная база.

Изучение степени влияния на эффективность активизации познавательной самостоятельности «факторов организации деятельности» позволило нам сделать следующие выводы:

- инновационные формы, технологии и методы обучения, реализуемые в образовательном процессе с использованием современных технических средств и учебного оборудования, обладают большим потенциалом активизации познавательной самостоятельности обучающихся;

- трансформация традиционных форм, технологий и методов обучения, сочетающая инновационность и традиции образования, приводит к значительному увеличению их влияния на активизацию познавательной самостоятельности обучающихся;

- существенное влияние на активизацию познавательной самостоятельности оказывает деятельность, носящая профильный (для старших школьников) и профессиональный (для студентов) характер;

- реализация форм, технологий и методов обучения, направленных на активизацию познавательной самостоятельности, должна сопровождаться индивидуализацией и дифференциацией образовательного процесса.

Таким образом, «факторы организации деятельности» играют, по нашему мнению, ведущую роль среди групп факторов, оказывающих влияние эффективность активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи. Субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, основанное на активных формах, развивающих технологиях и методах обучения, служит важнейшим условием активизации познавательной самостоятельности обучающихся. Если в образовательном процессе реализуются традиционные формы, технологии и методы обучения, то это обстоятельство выступает в качестве существенного сдерживающего фактора активизации познавательной самостоятельности и развития личности обучающегося.

Последняя группа факторов в соответствии с логикой системного подхода и выбранным нами основанием относится к оценочно-результативному компоненту процесса активизации познавательной самостоятельности. Эта группа – **«факторы диагностики результата»**. По нашему глубокому убеждению, активизация познавательной самостоятельности учащейся молодежи происходит не только через содержание учебных дисциплин, формы, технологии и методы обучения, но и с помощью диагностики, которая является фактором непосредственного руководства процессом активизации.

По нашему мнению, оценочно-результативный компонент занимает важнейшее место среди других компонентов процесса активизации познавательной самостоятельности обучающихся. Он обеспечивает осуществление обратной связи между педагогом и обучаемым, дает возможность получить педагогу и обучаемому подтверждение о результатах своего труда. Обратная связь преподносит педагогу исходные данные и ключ для практического решения конкретных задач активизации познавательной самостоятельности обучающихся в дальнейшем.

Педагогический контроль, проверка, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование (в совокупности – педагогическая диагностика) направлены на выявление результатов активизации познавательной самостоятельно-

сти учащейся молодежи в образовательном процессе, на поиск причин, обусловивших полученные результаты, и на коррекцию целостного педагогического процесса активизации рассматриваемого качества личности обучающихся. Педагогический контроль, проверка и оценивание результативности предполагают профессиональную деятельность педагога по постоянному изучению и оценке динамичной ситуации процесса активизации познавательной самостоятельности и его непрерывно развивающегося объекта: старшего школьника, студента, класса или группы.

Педагогическая диагностика, на наш взгляд, может повысить эффективность активизации познавательной самостоятельности обучающихся, если она отвечает ряду требований:

- регулярный характер диагностики результатов познавательной самостоятельной деятельности всех обучающиеся класса (группы) на протяжении всего срока изучения данной учебной дисциплины;

- комплексный подход к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства контролирования, проверки, оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели. Такой подход исключает универсальность отдельных методов и средств диагностирования уровня активизации познавательной самостоятельности обучающихся;

- научно обоснованное содержание диагностического инструментария (заданий, упражнений, задач, тестов, вопросов и т. д.);

- открытое проведение диагностики по одним и тем же критериям для всех обучающихся;

- стимулирование мотивационной составляющей активизации познавательной самостоятельности с помощью поощрения обучающихся за успехи в самостоятельной познавательной, в том числе творческой деятельности;

- открытое объявление результатов диагностики, их обсуждение и анализ;

- служит для формирования адекватной самооценки, критическому отношению обучающегося к своим успехам;

- создание атмосферы психологического комфорта в ходе процедуры диагностирования, исключающей деструктивный стресс и эмоциональную тревожность обучающихся [3; 4; 8; 14].

Исходя из наших представлений о роли оценочно-результативного компонента процесса активизации познавательной самостоятельности и требований, предъявляемых к процедуре оценивания, мы составили следующий **перечень «факторов диагностики результата»**:

- диагностика результатов активизации познавательной самостоятельности носит систематический характер;

- диагностика проводится по грамотно составленным разнообразным материалам, соответствующим ранее изученному материалу;

- оценивание результатов активизации познавательной самостоятельности носит открытый характер;

- оценивание стимулирует самостоятельную познавательную деятельность;

- оценивание результатов активизации познавательной самостоятельности протекает в психологически комфортных условиях.

Изучение влияния на эффективность активизации познавательной самостоятельности «факторов диагностики результата» позволило нам сформулировать некоторые выводы:

- педагогическая диагностика способна повысить эффективность активизации познавательной самостоятельности молодых людей в том случае, если она носит систематический и открытый характер и осуществляется по грамотно составленным разнообразным диагностирующим материалам;

- важной функцией педагогического диагностирования выступает стимулиро-

вание самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;

- оценивание результатов активизации познавательной самостоятельности должно протекать в психологически комфортных условиях, что должно способствовать установлению партнерского взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Нам представляется, что предлагаемая классификация позволила достаточно полно и всесторонне анализировать тот или иной фактор, влияющий эффективность активизации познавательной самостоятельности, рассматривая его воздействие с точки зрения каждого структурного компонента изучаемого процесса.

Мы понимаем, что на процесс активизации познавательной самостоятельности оказывает положительное или отрицательное влияние более широкий по сравнению с рассмотренными нами круг факторов. Мы сознательно ограничили себя теми четырьмя группами факторов, которые четко выделяются в соответствии с выбранным нами классификационным основанием.

Безусловно, важными факторами, влияющими на эффективность активизации познавательной самостоятельности молодых людей, являются: уровень общей подготовки обучающихся, их общие способности к учебной деятельности, особенности их мышления и т. д. Не менее важными нам представляются факторы, относящиеся к педагогам: уровень научно-методической подготовки, уровень знаний по преподаваемой дисциплине, работоспособность, личностные характеристики и т. д. Исходя из сказанного, следует, что изучение факторов, влияющих на эффективность активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи, будет предметом нашего дальнейшего исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебного процесса: Общедидактический аспект [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.– 256 с.

2. Бершадский, М. Е. Дидактические и педагогические основания образовательной технологии [Текст] / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

3. Битинас, Б. П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы [Текст] / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева // Педагогика. – 1991. – № 2. – С. 55–58.

4. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

5. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

6. Викторова, Л. Г. О педагогических системах [Текст] / Л. Г. Викторова. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 101 с.

7. Гузеев, В. В. Постановка целей и дифференциация образовательного процесса [Текст] / В. В. Гузеев. – М.: Знание, 1998. – 68 с.

8. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В. - И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

9. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст]: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.

10. Конституция Российской Федерации [Текст]. – М.: Издательский центр «Академия», 1993. – 128 с.

11. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся [Текст] / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.

12. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспектива [Текст]

/ В. С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 223 с.

13. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов // Под ред. Н. Ю. - Шевцовой. – М.: Рус. яз., 1985. – 797 с. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов // Под ред. Н. Ю. Шевцовой. – М.: Рус. яз., 1985. – 797 с.

14. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Бабанского Ю. К. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988.– 479 с.

15. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим–Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

16. Пидкасистый, П. И. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.

17. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый. – М.: Юрайт, 2007. – 540 с.

18. Скаткин, М. Н., Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы [Текст] / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

19. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Под редакцией В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

20. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

21. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

22. Татур, Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования [Текст]: учебно-методическое пособие / Ю. Г. Татур. – М.: Логос, 2006. – 250 с.

23. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.923.2
ББК 88.37
Психология развития

ПСИХОЛОГИЯ

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОНЯТИИ «КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ» ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИЙ

Кандидат психологических наук С. А. Подосинников

В современных условиях коренным образом изменяются представления о конкурентоспособности, которое все больше воспринимается как многомерное психическое пространство, содержание которого определяется комплексом взаимосвязанных и взаимополагающих психологических (личностных) и общественных факторов. В статье говорится о исследовании восприятии и содержательном наполнении понятия «конкурентоспособность личности» представителями различных профессий.

Ключевые слова
Конкуренция, конкурентоспособность личности, профессия, восприятие

В связи с социально-экономическими изменениями, происходящими в жизни общества, требуется пересмотр системы взглядов на профессиональное развитие личности, что вызывает интерес современных исследователей к проблемам личностного и профессионального развития специалиста (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.). Одним из таких интересов является проблема конкурентоспособности личности. В современных условиях коренным образом изменяются представления о конкурентоспособности, которое все больше воспринимается как многомерное психическое пространство, содержание которого определяется комплексом взаимосвязанных и взаимополагающих психологических (личностных) и общественных факторов. Тем не менее, психологических исследований данного феномена крайне недостаточно, в следствии его сложности и неоднозначности.

Анализ существующих взглядов в современной литературе показывает, что можно выделить три основных подхода к пониманию «конкурентоспособности».

Во-первых, подход, который можно обозначить как имплицитный, характеризующийся изучением категории более высокого порядка и определяющий конкурентоспособность как принадлежность к этой более высокой категории и отвечающей ее характеристикам. В качестве таких категорий большей обобщенности выступают категория «конкурентоспособной личности» (Л. М. Митина), «конкурентоспособного предприятия» (О. Ф. Потемкина), «конкурентоспособного

государства» (А. И. Юрьев). И. П. Данилов анализируя конкурентоспособность, рекомендует выделять следующие её категории: *философскую* как движущую силу общества; *экономическую* как основу существования; *рыночную* как соперничество на рынке; *юридическую* как подтверждающую соответствие законодательству; *социальную* как соответствующую требованиям социального развития организации, страны; *психологическую* как подтверждающую соответствие ожиданиям [1].

Во-вторых, конъюнктивный подход, при котором конкурентоспособность может рассматриваться как некий общий фактор в проявлении иных интегративных характеристик, присущих активно действующей личности в конкретных условиях осуществления профессиональной деятельности (Ж. И. Айтуганова, Ю. С. Куприянов, Г. С. Михайлов, В. А. Мурадян, В. А. Оганесов, Е. А. Подосинникова, Е. В Токарева, Е. Л. Холодцева и др.). Например, как социальная компетентность личности, профессионализм личности, личностный потенциал, управленческая деятельность.

В-третьих, подход, наиболее распространенный преимущественно в педагогических исследованиях (А. А. Ангеловский В.И. Андреев, А. Кураков, С. В. Рачина, В. И. Шаповалов, А. Г. Шатохин и др.), который можно назвать дизъюнктивным, когда конкурентоспособность определяется как набор, комплекс, система психологических черт, включающих в себя как собственно психологические способности, так и иные (по усмотрению автора), насыщенные его проекциями, личностные и групповые психологические характеристики, вплоть до экзотических вроде «умения презентовать себя» [2, 4].

На наш взгляд наиболее оптимальным будет имплицитный подход, позволяющий наиболее полно изучить психологическую составляющую данного феномена. Несмотря на уже имеющиеся исследования в данной области, имеет место неоднозначное отношение к психологическому содержанию данного понятия, как со стороны ученых, так и со стороны представителей других профессий. Исходя из анализа литературы и основываясь на теоретических разработках Л. М. Митиной [3], мы определили понятие «конкурентоспособность личности» как особого рода личностное многоуровневое образование, выражающееся как комплекс индивидуально-психологических особенностей, проявляющееся в личностно и общественно значимой деятельности, способствующая появлению конкурентоспособного, социально значимого продукта. По сути, конкурентоспособной личностью может являться человек умеющий порождать продуктивные идеи т. к. к этому у него есть все предрасположенности, воплощать эти идеи и замыслы доводя их до конечного результата. Деятельность этого человека можно охарактеризовать формулой «идея-дело-результат».

Исходя из данного утверждения, мы решили выявить отношение к данному понятию представителей различных профессий, для более точной его корректировки.

На начальном этапе нашего исследования, мы решили выявить, с помощью опроса, каким образом воспринимают такие понятия как «конкуренция» и «конкурентоспособность» представители различных профессий. А именно, испытуемым предлагалось объяснить данные понятия, дать свое отношение к ним относительно человека (профессионала) и продукта деятельности (например: товар, услуга, продукт) связанного с профессией.

В данном исследовании принимали участие 1041 человек, в возрасте о 19 до 55 лет, из них 967 студенты различных курсов и специальностей, 403 представителя науки и преподавателей высшей школы, 325 представителя бизнеса, 746 представителя технических профессий. Из

участников опроса 58% женщин, 42% мужчин. Возраст до 40 лет – 73%, после 40 лет – 27%.

В результате анализа ответов было выявлено следующее: «Конкуренцию» воспринимают: 1. как условия, которые способствуют повышению уровня труда и качества продукта – 79% опрошенных и препятствующие этому – 17% опрошенных. 4% - затруднились с ответом; 2. как отношения между людьми и располагают по шкале симпатия-антипатия. 39% считают, что конкуренция возможна только при антипатии или вражде, 35% возможна и при симпатии, 26% относятся нейтрально. Таким образом, когда речь идет об условиях большинство считает конкуренцию вполне приемлемой, даже полезной. Как только включаем «человеческий фактор» то картина меняется. В связи с этим интересно как оценивали следующий термин.

«Конкурентоспособность» воспринимается следующим образом: когда речь идет о продукте деятельности – например товаре или какой либо услуге («конкурентоспособный товар», «конкурентоспособный продукт» и т.д.) то восприятие наблюдается положительное (94% опрошенных) – «хороший товар», «отличный продукт», «нужная, качественная услуга» и т. д. – т.е. без ожидания «подвоха». Как сказал один из испытуемых – «Даже если есть недостатки, например в продукте, то они известны и не будут неприятным сюрпризом». Отрицательно восприняли только 1% опрошенных – «все равно, где то есть подвох». 5% затруднялись с ответом.

Восприятие термина «конкурентоспособность» относительно личности специалиста следующее: 1. положительное – «высокий профессионал, ценящий свою репутацию», «хороший специалист, уважающий свой труд и труд других людей», «целеустремленный, заражающий других идеями и работой», «бодрый и энергичный специалист», «реалистичный, активный человек, с ним хочется работать» и т.д. (32% опрошенных); 2. отрицательное – «хитрый и беспринципный», «интриган», «человек делающий карьеру не трудолюбием и профессиональными способностями, а через лесть и «подставы»» (37% опрошенных); 3. средний вариант – «хороший специалист, но и не прочь подсидеть «конкурента»», «специалист неплохой, но как человек …», «личные интересы ставит выше всего, но при этом высококлассный профессионал» (31% опрошенных).

Так же в процессе беседы были выявлены следующие гендерные особенности: женщины, в большей степени делали акцент на отношения и эмоциональную составляющую данных терминов (64% из опрошенных женщин). В то время как мужчины предпочитали видеть продукты деятельности и деловые качества (73% из опрошенных мужчин).

Испытуемые до сорока лет в большей степени высказывали отношения к рассматриваемым понятиям как к положительным и перспективным (57% опрошенных данной возрастной категории). В то время как испытуемые в возрасте выше сорока лет высказывались более осторожно(62% опрошенных данной возрастной категории).

Таким образом, мы наблюдаем следующую относительную закономерность: когда оценивают товар, услугу или продукт, то восприятие понятия «конкурентоспособность» явно положительное, как только речь идет о человеке, то появляется нравственный компонент, причем во втором и третьем случае делается акцент на низкие морально-нравственные качества. В процессе беседы многие из тех, кто высказал отрицательное отношение к содержанию понятия «конкурентоспособность» на эмоционально-образном плане проводили параллель с такими выражениями как «способность быть мерзавцем», «способность быть негодяем», отделяя личностные качества от профессиональных. С чем это связано?

Итак, не лишним будет еще раз вспомнить, что понятия «конкуренция» и «конкурентоспособность» пришли в психологию из экономики. Ранее, в нашем отечестве, данные термины трактовались неоднозначно (об этом мы писали выше) и связывались с процессами, происходящими в «загнивающем западе», при этом, когда заходил разговор об отношениях между людьми в ситуации конкуренции, то трактовка «человек человеку волк» была достаточно распространенной чтобы оказать влияние на восприятие данных понятий. Тем самым заложилась двойственность в их понимании. Интересно то, что базовый термин, на сегодняшний день оценивается в общем положительно, а производный – включающий личностные, деловые качества – неоднозначно. Логично было бы экстраполировать положительную оценку базового понятия (конкуренция) на производный (конкурентоспособность). Что мы и попытались сделать в данном нами определении конкурентоспособности, а отрицательная сторона этого термина выражающееся, как правило, в конкретном поведении, попадает под другие категории морально-нравственного характера, в том числе предусмотренных различными кодексами (например: административным, гражданским и т. п.).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Данилов, И. П. Конкурентоспособность регионов России (теоретические основы и методология) / И. П. Данилов. – СПб, 2007. – 365 с.

2. Герова, Н. В., Андреев, В. В., Тебенькова, Т. В. Теоретические предпосылки повышения профессиональной компетентности учителей гуманитарных общеобразовательных дисциплин // Российский научный журнал. – 2009. – №4 (11). – С. 66-70.

3. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина – М.: Моск. психол.-соц. инст.; Воронеж, 2002. – 400 с.

4. Подосинников, С. А. Психология конкурентоспособности профессионала / С. А. Подосинников. – Астрахань, 2008. – 84, [3] с.

ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 371.3+378
ББК 74.58

педагогика

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

А. В. Анненкова

Настоящая статья посвящена проблеме реализации эффективных подходов к формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза. В ней обосновывается идея о том, что когнитивный подход обусловит диалогичность сознания обучающихся, способствуя, тем самым, формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова
Когнитивный подход, когниция, языковое сознание, межкультурная коммуникативная компетенция

На сегодняшний день является уже неоспоримой идея о межкультурной и личностной ориентированности лингвистического образования, что воплощается в целевых установках современного этапа развития теории обучения иностранным языкам. А именно, приоритетной целью обучения ИЯ в языковом вузе провозглашается формирование вторичной языковой личности обучающегося, обладающей межкультурной коммуникативной компетенцией (МКК).

Настоящая статья посвящена рассмотрению когнитивного подхода и его специфической интерпретации сквозь призму межкультурной коммуникации с целью обоснования его значимости и актуальности для формирования МКК.

В последние десятилетия когнитивный подход стал одной из основных перспективных разработок в гуманитарных областях в рамках единых антропо-ориентированных научных проектов. Данный подход широко исследуется в таких науках, как лингвистика, психолингвистика, психология, социология, лингвокультурология, лингводидактика и др. Он позволяет по-новому взглянуть на традиционные для определенной науки проблемы, воспользовавшись методами исследования, обусловленными спецификой когнитивных аспектов познания человеком окружающей действительности.

В силу такой фокусировки на когнитивной сфере этот подход по своей сути может считаться:

– **антропологическим**, поскольку в его рамках изучается человек как система переработки информации, а его сознание рассматривается как репрезентация окружающего мира в форме знаков и образов;

– **деятельностным** по характеру, т. к. субъект познает внешний мир через де-

ятельность, активно преобразовывая окружающую его действительность для различных целей.

Обе эти характеристики когнитивного подхода значимы с позиции рассмотрения МКК, т. к. данная компетенция как цель подготовки современных лингвистов а) личностно направлена и б) деятельностно обусловлена: только в деятельности – в процессе межкультурной коммуникации – она формируется, развивается и реализуется. Иными словами, когнитивный подход помогает понять, каким образом в процессе межкультурной коммуникации вторичная языковая личность активизирует свои когнитивные процессы и реализует себя. Неслучайно Н. И. Алмазова подчеркивает, что коммуникация складывается не только из эксплицитно выраженного, но и имплицитного, содержащегося в сознании. Поэтому важным становится моделирование ментальных моделей коммуникации, когнитивных пространств в сознании обучающихся [1, с. 22]. Таким образом, когнитивное содержание в структуре личности студента становится объектом воздействия преподавателя в процессе обучения.

Следует заметить, что когнитивные аспекты общения рассматриваются в рамках когнитивных подходов в различных науках, объектами изучения которых являются человеческий разум, мышление и те ментальные процессы, которые с ним связаны: способы представления хранения, обработки, интерпретации знаний, в конечном счете - производства новых знаний. Рассмотрение основных направлений исследования когнитивного подхода в лингвистике, психологии, психолингвистике в преломлении их на лингводидактическую науку способствовало определению его аспектов, значимых для формирования МКК, что послужило методологическим основанием для теории формирования МКК у студентов языкового вуза.

Так, из основных положений когнитивного подхода в **лингвистике** вытекает идея о том, что язык должен изучаться в неразрывной связи с менталитетом его носителей, с национальной концептосферой – картиной мира представителя определенного лингвосоциума. Разные лингвокультурные сообщества обладают разными когнитивными базами, что определяется различиями в языковых картинах мира, разным членением и классификацией действительности, окружающей носителей языка. Без знакомства с компонентами когнитивной базы общенационального языкового типа невозможно осуществление межкультурного общения.

Данный факт обусловил незыблемость современного лингводидактического постулата о том, что формирование вторичной языковой личности – цели подготовки студентов языкового вуза – сопряжено с осознанием ими необходимости постоянного ощущения себя в измерениях двух различных социокультурных общностей, рефлектируя над спецификой двух различных лингвосоциумов [2, с. 58]. Эту мысль поддерживает В. П. Фурманова, говоря, что «при изучении языка осуществляется познание второй культурной реальности, норм и отношений, культурных традиций, культурной специфики речевого общения». При этом она подчеркивает, что «источником культурной информации служат не только слово, высказывание, текст, но и аутентичная культурно-языковая личность с присущими ей характеристиками этно- и социокультурного статуса» [3, с. 244].

Сказанное означает, что профессиональная деятельность лингвиста неосуществима без постоянного и оперативного подключения знаний и представлений о мире инофонной речевой общности. Иными словами, перед студентами стоит задача с помощью языка познать иную, чужую для них действительность (картину мира) и, пропустив ее через свой тезаурус (когнитивное сознание), соотнести со своими знаниями и найти соответствующее ее содержанию место в своей картине мира.

Этот результат, по утверждению Н.Д. Гальсковой, может быть достигнут даже при неполном, приблизительном знании семантики слов, но обязательно при адекватном соотнесении их смысла с областями и узлами тезауруса – картины мира [4, с. 69]. «Суть обучения межкультурной коммуникации состоит в построении в когнитивной системе реципиента (обучаемого) вторичных конструкций – знаний, которые соотносились бы со знаниями о мире говорящего (представителя иной социокультурной общности)» [2, с. 162].

Таким образом, именно когнитивный подход в лингвистике обеспечивает лингводидактику данными об особенностях представления знаний в языке и сознании обучающихся, их типах, структуре, организации и взаимодействии; позволяет соотнести языковые формы с их ментальными репрезентациями и с тем опытом, который они отражают в качестве структур знания. Когнитивный подход может стать ключом к решению вопросов, связанных с процессом взаимопонимания в диалоге культур.

Особая, с точки зрения значимости для лингводидактики интерпретация когнитивного подхода в **психологии** показала, что «эффективное обучение возможно лишь в том случае, когда новый материал, связанный с уже имеющимися знаниями и умениями, включается в существующую когнитивную структуру» [5, с.98]. Это обосновывает тот факт, что новые концептуализированные знания об иной лингвокультурной реальности будут входить в сознание человека не хаотично, а в определенной последовательности, которую определяет структура базового культурного тезауруса, уже сложившаяся на родном языке [6]. В ситуации изучения ИЯ в языковом вузе картина мира личности уже сформирована под влиянием родной культуры и языка. Собственная картина мира, присутствующая в сознании каждого участника межкультурного общения, так или иначе, противопоставляется «чужому» (иному) образу мира (иноязычной картине мира). Это создает «диалогичность личности». Именно диалогичность личности является важным фактором ее (личности) развития и делает ее в результате способной к участию в диалоге культур, иначе, обладающей МКК.

Для того чтобы занять определенное место в тезаурусе, новые концепты иноязычной действительности должны быть присвоены, внесены в собственную картину мира обучающихся. При этом могут быть наблюдаемы два плана присвоения картины мира инофона. С одной стороны, новый ИЯ не всегда привносит в наше сознание **новые** понятия, он скорее актуализирует понятия, которыми в состоянии оперировать конкретная языковая личность, обладающая определенным уровнем когнитивного и культурного развития, позволяет увидеть новые грани сформированных понятий [7]. Этой же идеи придерживаются и зарубежные исследователи, констатируя, что при восприятии окружающего мира мозг активно конструирует значения и восполняет недостающие звенья информации на основе предшествующих знаний и посылок. Таким образом, поддерживается устойчивость представлений об окружающей действительности, а объекты даже при меняющихся условиях продолжают быть узнаваемыми [8].

С другой стороны, не все понятия иноязычной действительности имеют аналоги в родной культуре студентов. Некоторые – лакунарные (Стернин И. А., Быкова Г. В. 1998, Гольдберг В. Б. 2001, Шамов А. Н., 2005) – концепты двух культур могут не иметь даже общего ядра (например, tollway, bussing в американской культуре).

В процессе межкультурной коммуникации происходит наложение, пересечение двух картин мира – иноязычной и родной, в результате чего в сознании индивида образуются общие для двух культур концепты, а точнее – их ядро. Данное ядро

обеспечивает, во-первых, «общение между членами одного языкового коллектива» [9, с. 29]: отсутствие ядра сделало бы невозможным взаимопонимание людей. Во-вторых, это тот необходимый минимум владения смыслом слова для инофона, который не может быть ниже некоторой допустимой границы [10] для осуществления межкультурной коммуникации. Концепты объединяются во фреймы – группы, «пакеты» информации о какой-либо стереотипной ситуации [11, с. 37].

Такие стереотипные ситуации характерны для любой культуры (например, «день рождения», «купля-продажа», «путешествие») и основание, ядро компонентов (концептов) данных фреймов совпадает в разных культурах. Тем не менее, внешняя оболочка концептов национально обусловлена и не совпадает в различных культурах. (Например, в ситуации «день рождения» в любой (европейской) культуре считается нормой подарить букет цветов. И если в русскоязычной культуре не принципиально, из каких цветов будет состоять этот букет, то в Англии розы – одновременно будут считаться признанием в страстной любви, а в Германии хризантемы возлагают только на могилы усопшим). При присвоении таких концептов их можно сравнить с катящимся комом снега, к которому постепенно прилипают все новые и новые слои. Исходя из этого, можно заключить, что содержание концепта постоянно насыщается [11]. И если в родной культуре обучающихся был базовый концепт, то он обогащается за счет прирастания новых значений к нему в актах столкновения двух культур.

Процесс присвоения обучающимися лакунарных концептов таит в себе ряд подводных камней. Формирование в картине мира индивида новых понятий, специфичных для иноязычной культуры, неизбежно происходит через посредство родного языка как основного инструмента познания. В результате выяснения содержания инокультурных понятий посредством родного языка и их сопоставления с явлениями родной культуры в процессе обучения иноязычные понятия инкорпорируются в индивидуальную семантическую систему, что впоследствии приводит к формированию общей семантической системы двух языков.

Обучающийся, чье сознание сформировано родной лингвокультурой, осмысливает содержание фактов иноязычной действительности по аналогии с понятиями родного языка. В результате мощной интерференции со стороны семантической системы родного языка у него может сформироваться искаженное представление о содержании иноязычных концептов [7]. С этим солидарен М. Л. Макаров, говоря, что фрейм, будучи специфической формой организации человеческого знания, составляет основу образа, необходимую для последующего восприятия связанных между собой единиц лексикона. «Однако в процессе межкультурной коммуникации «заполнение пропусков» на основе собственного национально-культурного опыта может приводить к построению ошибочных логических цепочек и к ложным умозаключениям» [12, с. 119]. Следовательно, в этом случае весьма вероятно, что обучающийся будет строить свое иноязычное общение по законам родного языка. Реалии иностранной культуры и ИЯ будут восприниматься сознанием обучающегося через призму и по законам его родной культуры и родного языка, и в ходе ментальных процессов новая информация будет либо отбрасываться, либо искажаться, «подгоняться» под рамки понятий и категорий родного языка и культуры.

Таким образом, будут образовываться хаотичные смысловые связи, искажающие иноязычную картину мира (явление интерференции). Об этой «хаотичности» пишут многие исследователи двуязычия (Дадье Б. 1968, Водак Р. 1987, Макаров М.Л. 1998, Леонтович О.А. 2005). «Когда

два языка вступают в контакт… в одном индивиде, то это означает.., что в контакт и в конфликт приходят два видения мира… Переход от одного языка к другому может вызвать в мышлении глубокие потрясения» [13, с. 35]. Элиминировать данный конфликт в процессе межкультурной коммуникации невозможно, так же как и, по авторитетному мнению И.И. Халеевой, не представляется возможным достичь абсолютной конгруэнтности двух или большего количества разноязычных «картин мира» даже в условиях обучения ИЯ в специальном вузе [2, с. 55].

Задача специалиста в области лингводидактики использовать данный конфликт во благо в процессе обучения ИЯ, развить у обучающихся способность «синхронизировать» свои концепты как ментальные образования с ментальными образованиями собеседника – носителя другой лингвокультуры.

Таким образом, лингводидактика прибегает к данным психологического представления когнитивного подхода с целью учета закономерностей приобретения обучающимися лингвокультурологического знания и сведения к минимуму интерферирующего влияния родной культуры на усвоение фактов культуры страны изучаемого языка.

Анализ когнитивного подхода в **психолингвистике** показал, что внутренний конфликт – противоречие между существующими у человека представлениями о языке и реальностью – является двигателем познания (Пиаже Ж. 1994, Гальперин П. Я. 1966, Шахнарович А. М. 1990, Выготский Л. С. 1999). «Организатором» осознания и разрешения этого конфликта чаще всего выступает преподаватель. Он должен привлечь внимание обучающегося к факту наличия противоречия в разных культурах и помочь его разрешить [14]. При этом обучающийся не должен получать знания в готовом виде. Преподаватель не навязывает ему схему концептуализации этих знаний, а обеспечивает условия, в которых сознание студентов создает свои собственные ментальные структуры. Для этого преподавателю необходимо знать и учитывать естественные стадии познавательного процесса, понимать когнитивные закономерности процесса овладения ИЯ и обучать оптимальным познавательным стратегиям. Только тогда студенты, изучая ИЯ, одновременно будут присваивать иноязычную картину мира через **активное сознательное осмысление** различий двух картин – иноязычной и родной – в процессе их сопоставления, сравнения, **диалога**. Именно в рамках когнитивного подхода в учебных условиях может быть создана такая межкультурность, диалогичность сознания.

Анализ имеющихся точек зрения на когнитивный подход собственно в области **лингводидактики** (Алмазова Н. И. 2003, Бим И.Л. 2001, Барышников Н. В. 1998, Фурманова В. П. 1994, Щепилова А. В. 2003) свидетельствует о том, что данный подход – явление сложное, многоаспектное, интерпретируемое авторами по-разному. Имеются довольно продуктивные направления, доказывающие, что когнитивный подход является эффективной научной и методологической платформой для формирования у обучающихся компетенции в ходе языковой / лингвистической подготовки. Он способствует развитию мышления, рефлексии через обучение ИЯ, осознанному овладению языком и позволяет учитывать естественные познавательные стратегии обучающихся. Это позволило сформировать представление о том, какова роль когнитивного подхода к формированию МКК. **Когнитивным подходом к формированию МКК** является **стратегия обучения ИЯ в языковом вузе, основанная на учете закономерностей познавательных процессов (когниции) студентов. Эта стратегия направлена на осознанное овладение ими концептами иноязычной и инокультурной действительности в их**

теснейшей коррелятивной связи с концептами родной картины мира и нацелена на достижение взаимопонимания в процессе межкультурного общения. Результатом такого обучения является МКК, которая характеризуется «диалогичностью» когнитивного сознания студента: он присваивает иную картину мира и одновременно обогащает свою собственную.

Таким образом, обращение к когнитивному подходу при формировании МКК весьма целесообразно. Этот подход можно рассматривать как «трамплин, позволяющий преодолеть невидимые барьеры, которые нередко возникают между людьми, говорящими и мыслящими на разных языках» [14, с. 50].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алмазова, Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетенции при обучении ИЯ в неязыковом вузе: Дис. … д-ра пед. наук (13.00.02). – СПб., 2003. – 446 с.
2. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: Подготовка переводчиков. – М.: Высшая школа, 1989. – 240 с.
3. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания ИЯ (языковой вуз): Дис. … д-ра пед. наук (13.00.02). – М., 1994.
4. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. – М.: «Академия», 2004. – 336 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. ; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с. : ил.
6. Леонтович, О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. – Москва: Гнозис, 2005. – 352 с.
7. Тарасов, Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сб. статей. – М.: Ин-т языкознания, 1996. – С. 7-23.
8. Bootzin R.R., Bower G.H., Crocker J., Hall E. Psychology Today. N.-Y., etc.: McGraw-Hill, Inc., 1991
9. Бабушкин, А.П. Обновление концептосферы языка как социолингвистическая проблема //Связи языковых единиц в системе и реализации. Когнитивный аспект: Межвуз. сб. научн. тр. – Вып. II. – Тамбов: ТГУ, 1999. – С. 75-80.
10. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – 411с.
11. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика. – Тамбов: ТГУ, 2000. – 123 с.
12. Макаров, М. Л. Интегрированный анализ дискурса в малой группе. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998.
13. Дадье, Б. Люди между двумя языками // Иностранная литература. – 1968. – №4. – С. 245.
14. Плотинский, Ю. М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов: Учебное пособие для студентов вузов. Ин-т «Открытое общество». – М.: «Логос», 1998. – 278 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА

УДК 378.1
ББК 74.58

педагогика

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

М. Н. Голицына

В статье формулируется концепция формирования профессионально-личностной культуры в процессе подготовки студентов-переводчиков, выделяются основные компоненты этого аспекта, а именно профессиональная грамотность, знание и владение морально-этическими нормами, которые основаны на взаимоуважении и толерантности по отношению к представителям других культур. Рассмотрены принципы, условия и методы достижения данной цели.

Ключевые слова
профессионально-личностная культура, педагогический принцип, гуманизация, научный подход, профессиональные знания, нравственные принципы, толерантность, модель личности, нравственные отношения

Развитие современного общества предъявляет новые высокие требования к подготовке специалистов в любой области знания. Задача высшей школы заключается в том, чтобы весь образовательно-воспитательный процесс был направлен на формирование гармонично развитой и, вместе с тем, профессионально компетентной личности.

Обеспечение эффективной профессиональной подготовки дипломированного специалиста-переводчика XXI века требует детального анализа современной системы высшего образования для выявления и определения существующих проблем и противоречий. По мнению ряда ведущих ученых, «отсутствие гармонии, а иногда и несогласованность личных и общественных интересов, приводит к противоречиям между свободой личности и ее ответственностью перед обществом; между потребностью в развитии творческих способностей личности и дефицитом общей культуры в социуме; между необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов и слабой материально-технической базой системы образования; между динамикой развития общества и консерватизмом содержания, традиционных форм и методов воспитания» [14].

На организационном этапе нашего исследования было установлено, что в пос-

ледние десятилетия в мире происходят интенсивные процессы становления новой образовательной парадигмы, при которой студент выступает субъектом познавательной деятельности, а отношения педагога и обучающегося становятся субъект-субъектными, диалогическими.

В настоящее время понятие «образованный человек» стало синонимом понятия «информированный человек» и разошлось с понятием «культурный человек». Восстановить их внутреннюю взаимосвязь – одна из задач современного образования. Только культурный человек способен осмыслить свои действия, поведение и, критически оценив их, построить иерархию целей и средств достижения, в дальнейшем сознательно воплощать их в жизнь.

Целью нашего исследования является разработка концепции, принципов реализации и модели формирования профессионально-личностной культуры в процессе подготовки студентов-переводчиков с учетом становления их личностной культуры и образовательных ценностей при системной организации их деятельности. Под культурой студента-переводчика мы понимаем наличие и дальнейшее развитие у будущего специалиста необходимых личностных духовно-нравственных качеств, позволяющих ему эффективно решать задачи самоопределения, самореализации, социальной адаптации, а также способность развивать профессиональное поле деятельности по выбранной специальности.

При анализе научной литературы мы пришли к выводу, что продуктивное решение проблем формирования культуры будущего специалиста и всестороннее развитие его социокультурных качеств личности возможно на основе анализа учебно-воспитательной и организационной работы, обобщения выводов теоретических, социологических исследований, осуществляемых на стыке педагогики высшей школы, теории личности и культуры.

Анализ научной литературы выявил, что система образования - это феномен творчества, живое бытие культуры в ее целостности. «Культура не есть простая совокупность высоких ценностей и идеалов хотя бы потому, что никакая «высокая» культура не дает никаких гарантий против хаотизации, архаизации и примитивизации общественной жизни» [9].

Рассматриваемый нами системно-ценностный подход – это система знаний, умений и навыков о гармоническом взаимодействии образования и культуры, выражающаяся в личностном и профессиональном росте будущего специалиста-переводчика и способствующая становлению образовательных ценностей в развитии и воспитании интеллектуально-творческой личности.

В основе модели формирования профессионально-личностной культуры студентов-переводчиков в образовательном процессе их подготовки мы видим следующие психолого-педагогические принципы: принцип гуманизма и гуманизации, целесообразности и демократизации, природосообразности и профессиональной сообразности.

Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что педагогические принципы - это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных педагогических целей [15]. Таким образом, педагогические принципы - методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

К основным принципам реализации модели формирования профессионально-личностной культуры студентов-переводчиков можно отнести принцип гуманизации, который может быть рассмотрен как принцип защиты формирующейся лично-

сти студента; как принцип очеловечивания отношений студенчества и преподавательского состава, когда педагогический процесс строится на полном признании гражданских прав обучаемого и уважения к нему [7].

К старейшим принципам образования относится и принцип природосообразности, который осуществляется, если педагогический процесс строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов, опираясь на зоны ближайшего развития, определяющие возможности обучаемых [10].

Одним из важнейших педагогических принципов в реализации данной модели, на наш взгляд, является принцип культуросообразности, выдвинутый последователем И. Песталоцци А. Дистервергом. Данный принцип предполагает максимальное использование в педагогическом процессе культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культуры нации, страны, региона).

Другим важным принципом служит принцип профессиональной целесообразности, обеспечивающий отбор содержания, методов, средств и форм подготовки будущих переводчиков с учетом особенностей выбранной специальности с целью формирования профессионально важных качеств личности [12].

Все группы принципов тесно связаны между собой, но в то же время каждый принцип имеет свою зону наиболее полного осуществления. Мостом, соединяющим теоретические представления с профессиональной практикой, служат принципы дидактики, отражающие зависимость между объективными закономерностями учебного процесса и конкретными целями, которые ставятся в обучении.

В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса. К принципам обучения в рамках культурообразования можно отнести: развивающее и воспитывающее обучение; научность, доступность, посильную трудность изучаемого материала; сознательную и творческую активность студентов при руководящей роли преподавателя; переход от обучения к самообразованию; гуманизация и гуманитаризация обучения; связь обучения с практикой и развитие познавательных способностей обучаемых; инновативность обучения и т. д.

Таким образом, основными принципами реализации предложенной нами модели профессионально-личностной культуры являются общепедагогические принципы, выполнение которых обеспечивается выделением и изучением образовательных условий и ведущих тенденций возникновения и развития профессионально-значимых личностных новообразований будущего переводчика в процессе и результате накопления его профессиональных знаний.

Методология нашего исследования базируется на системе научных подходов, реализация которых обеспечивается выделением и изучением образовательных условий и ведущих тенденций возникновения и развития профессионально-значимых личностных новообразований будущего специалиста-переводчика в рамках системно-ценностного подхода:

1) культурологический, нацеливающий содержательный компонент учебно-воспитательной деятельности на развитие интеллектуально-нравственных способностей студентов, на самоопределение в целях, содержании, средствах и результатах внешнего формирования и внутреннего развития культурообразовательной деятельности;

2) культуротворческий, составляющий основу перехода будущих переводчиков от массово-

репродуктивного к индивидуально-творческому уровню овладения профессионально-культурными знаниями;

3) личностно ориентированный, отражающий отношение к будущему специалисту-переводчику как к самосознателыюму субъекту овладения профессией в культурно-профессиональном аспекте;

4) системно-деятельностный, предопределяющий собой необходимость вовлечения студентов-переводчиков в процесс выработки интеллектуально-нравственных умений;

5) андрологический, отражающий закономерности практической направленности полученных обучаемыми знаний;

6) аксиологический, в соответствии, с которым процесс зарождения и развития культурных знаний определяется системой ценностных отношений будущего специалиста переводчика к профессиональной деятельности;

В нашем исследовании под профессионально-личностной культурой переводчика мы понимаем стержневое личностное новообразование, задающее целостную систему его отношения к переводческой деятельности и проявляющееся в динамичной иерархии материальных и духовных потребностей, профессионально-познавательных мотивов, ценностных ориентаций, побуждающих студентов профессионально реализовывать задачи межкультурной коммуникации.

Проведенный нами анализ педагогической литературы позволяет утверждать, что профессионально-личностная культура как личностный феномен носит в себе качественный показатель развитости личности переводчика [6].

В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что основными компонентами профессионально-личностной культуры переводчика являются: профессиональные знания, умения и навыки; знание и овладение морально-этическими нормами, наличие нравственных принципов, основанных на взаимоуважении и толерантности по отношению к представителям других культур.

В ходе теоретического исследования научной литературы мы пришли к выводу, что в последнее время наблюдается повышенный интерес ученых к исследованию профессионально-личностной культуры переводчиков. По мнению А. Д. Солдатенкова «начинает складываться национальная концепция воспитания в новых общественно-политических и экономических условиях - это воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшим в себя богатство культурного наследия своего народа и народов других стран, стремящегося к взаимопониманию с ними, способного осуществлять межличностное и межкультурное общение» [14].

Системному и целостному изучению данной проблемы предшествовали исследования педагогов, психологов, социологов и философов, посвященные изучению слагаемых культуры личности и модели самой личности, тесно связанные с профессионально-личностной культурой: методологической (В. В. Краевский, В. А. Сластенин); коммуникативной (А. В. Мудрик, В. А. Кан-Калик); нравственной (Э. Ф. Гришин, Н. Б. Крылова); психологической (И. Б. Котова, Е. И. Рогов).

Согласно В. А. Сластенину, интегративным показателем общей культуры личности выступают мотивационно-ценностные отношения к своей профессии, чувство профессиональной чести и достоинства, степень готовности к своей деятельности как к форме общественного служения [11].

Как показало исследование Е. Э. Смирновой [13], любой специалист должен обладать не только набором определенных общих качеств личности, но и специфических свойств, характерных для его профессии. В то же время, по мнению Е. А. Климова [3], наиболее значимой является содержательная сторона личности про-

фессионала: отношение к людям (в случае переводчика - по отношению к представителям разных культур), степень ответственности, инициативность.

Несколько иначе подходит к вопросу формирования личности А. Н. Леонтьев [4]. Он считает, что развитие личности, ее поведение в большей степени зависят от характера реализации тех целей, которые поставлены человеком в процессе деятельности, того личностного смысла, который придается человеком объективным обстоятельствам деятельности.

Л. И. Божович в основе структурных построений личности видит направленность, которая ею рассматривается в связи с мотивационной сферой личности [2], В. Н. Мясищев, характеризующий отношения как «систему временных связей человека как личности-субъекта со всей деятельностью или с ее определенными сторонами» [5], рассматривает целостность личности в связи с ее отношением к деятельности.

Н. Ф. Талызина делает вывод о том, что «любые действия человека представляют собой своеобразную микросистему управления, включающую «управляющий орган» (ориентировочная часть действий), исполнительный «рабочий орган» (исполнительная часть действий), следящий и сравнивающий механизм (контрольная часть действий)» [16].

Такой подход к классификации культурозначимых качеств личности нам представляется наиболее плодотворным и может быть использован в процессе подготовки будущих специалистов-переводчиков с учетом системно-ценностного подхода.

Б. Н. Ананьев, рассматривая личность с точки зрения бытия и деятельности, предполагает три уровня ее анализа: органический, психологический и социальный. При этом он стремится выявить закономерные связи и зависимости взаимовлияния различных структур личности [1].

К. К. Платонов считает, что для структурной характеристики личности необходимо вычленить четыре взаимосвязанных между собой уровня: биопсихические свойства, которым соответствуют подсистемы темперамента, а также половых, возрастных и патологических свойств; психические процессы, которые включают волю, чувства, ощущения, восприятие, мышление, эмоции, память; опыт, характеризующийся привычками, знаниями, умениями и навыками; направленность, включающую в себя характер, убеждения, мировоззрение, интересы, желания [8].

Таким образом, опираясь на исследования Л. И. Божович [2], А. Н. Леонтьева [4], В. И. Мясищева [5], В. А. Сластенина [10, 11], мы сгруппировали наиболее значимые качества будущего переводчика, такие, как: профессиональная грамотность, познавательная активность, инициативность, добросовестность, трудолюбие, дисциплинированность, исполнительность, а также, самостоятельность, творческое отношение к своей специальности.

Опираясь на современный подход педагогической науки, мы пришли к выводу, что личностному росту студента, то есть формированию его профессиональной и общей культуры, нравственного сознания, самосознания и поведения, потребности в саморазвитии в соответствии с указанной системой ценностей, способствует гуманистическая направленность педагогического взаимодействия.

С нашей точки зрения, гуманистическая направленность учебного процесса при подготовке будущих специалистов-переводчиков – естественное условие организации образовательной практики и основа педагогической теории, поскольку «гуманизация процесса образования выступает как процесс перенесения центра внимания к интересам и роли личности студента и преподавателя, а также создания оптимальных условий для их разностороннего развития» [14].

Среди ведущих гуманистических тенденций функционирования и развития высшего образования необходимо выделить главную – ориентацию на развитие личности специалиста. Все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам человек, его нравственная позиция, многоплановая преобразующая деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность.

Данные анализа научной литературы показывают, что одним из важнейших условий эффективности педагогического процесса в вузе являются нравственные или «гуманные» отношения. Они не только оказывают влияние на нравственное развитие личности студентов, так как воздействуют на моральное сознание и вовлекаются в реальную практику взаимодействия людей, обогащая их нравственным опытом. Нравственные отношения являются также содержанием деятельности преподавателя по формированию гуманистической направленности личности студента в процессе его подготовки к профессиональной деятельности [14].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л. 1968. – 336 с.

2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 352 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304с.

5. Мясищев В. Н. Избранные психологические произведения. – М.; Просвещение, 1975. – 432с.

6. Нгуен В. Т. Педагогическая культура как сущностная характеристика личности и деятельности учителя // Труды Всероссийской научно-практической конференции «Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество». – М., 2002. – С. 114-116.

7. Островская Л. В. Теоретические основы педагогического обеспечения подготовки разнопрофильных специалистов в высшей школе. – Рязань.: Ряз ГМУ, 2002. – 327 с.

8. Платонов К. К. Структура развития личности. – М.; Наука, 1986. – 225 с.

9. Севрюгин В. За журнальным столом // Первое сентября. – 2002. – №84.

10. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

11. Сластенин В. А. Технологический контекст профессионально-педагогической культуры // Науч. тр. МГПУ. Серия: Психолого-пед. науки. – М.: Прометей, 1997. – С. 3-5.

12. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 1995. – С. 120.

13. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – Л., 1977. – 136 с.

14. Солдатенков А. Д., Кузнецова Т. И., Мясоедова Т. Г. Воспитательная работа в высшем учебном заведении. Монография. – М., РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2001. – 59 с.

15. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. 100 экзаменационных вопросов по педагогике. – Ростов-на-Дону, 2000. – 256 с.

16. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М.: Изд МГУ, 1969. – 133 с.

**РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. П. ДУБЫНИНА**

УДК 37.012.7+378
ББК 74.58+74.261.7

педагогика

ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА БАЗЕ ПРОГРАММНОГО МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СЕТЕВОГО КЛАССА NET CLASS ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И. Г. Ежик

Наша публикация представляет вниманию читателя пример применения средств ИКТ для обеспечения информационно-технологического взаимодействия на базе программного мультимедийного сетевого класса Net Class при обучении иностранному языку. В статье описаны дидактические возможности мультимедийного сетевого класса Net Class, которые позволяют преподавателю внедрять новые методы и стимулирующие подходы к применению ИКТ для организации обучения иностранному языку благодаря использованию различных средств обучения и доступу к информационному ресурсу локальной сети.

Ключевые слова
Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), обучение иностранному языку, информационная среда обучения, информационное взаимодействие, программное и информационное обеспечение, учебный процесс, информационный ресурс, локальная сеть

В условиях освоения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в реальном учебном процессе, создания в отдельных вузах современной информационной инфраструктуры, выпуска принципиально новых электронных средств обучения возникают естественные вопросы: как оценить полученный опыт и как согласуется с использованием ИКТ традиционное понимание учебного процесса, что делать дальше? Существует мнение: эти трудности отнюдь не преодолеваются, а постоянно нарастают, приобретая порой экзотические формы, например, создание в мировой компьютерной сети полностью неформальных образовательных сообществ; вытеснение университетов «реальных» университетами «виртуальными». Проблема «ИКТ и образование» оказывается гораздо более фундаментальной, чем казалось раньше. ИКТ «не желают сводиться» к новым средствам обучения, они претендуют на место в самой сути обучения [1]. Вместе с тем, несмотря на широкие возможности компьютера и технологий мультимедиа и телекоммуникаций, образовательная сфера использует эти технологии в режиме запаздывания и к тому же не самым активным образом [2. С.12].

Практика обучения иностранному языку показывает, что использования одного только традиционного программного средства в обучении иностранному языку явно недостаточно. Традиционные педагогические технологии использования средств ИКТ в обучения иностранным языкам ограничены в главном – возможности имитировать или моделировать иноязычную среду, создании условий для аутентичного общения на изучаемом языке, учесть индивидуальные различия обучаемых при фронтальной работе с большими группами.

Цель данной публикации: показать возможность использования информационно-технологического взаимодействия при обучении иностранному языку в вузе на базе программного мультимедийного сетевого обучающего класса Net Class, представляющего собой дидактическую систему, включающую в себя две самостоятельные, и в то же время, взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга составляющие: информационную и технологическую.

Информационная составляющая позволяет решить задачу полного и адекватного предоставления обучаемым и преподавателю учебной и справочной, аудио- и видео информации, представленной информационным ресурсом локальной сети.

Технологическая составляющая – обеспечивает решение задачи по применению дидактического комплекса, в котором с целью создания условий для активного информационного взаимодействия между участниками учебного процесса (преподаватель, обучаемые, средства обучения) объединены базы данных, прикладные педагогические электронные продукты, а также совокупность средств ИКТ, позволяющих реализовать оптимальную последовательность учебных действий, обеспечивающих результативность обучения иностранному языку и развитие определенных навыков и умений в соответствии с поставленными целями занятия**.** Поясним, что информационное взаимодействие – это процесс передачи-приема информации, представленной в любом виде (символы, графика, анимация, аудио-видео информация) при реализации обратной связи, развитых средств ведения интерактивного диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов, возможность выбора вариантов содержания информации, режима работы с ней) при обеспечении возможности сбора, обработки, продуцирования, архивирования, транслирования информации [3].

Технологическая составляющая предполагает также включение инструкторско-методической документации, проектирование основных видов учебно-информационной деятельности с информационным ресурсом локальной сети, возможность выбора формы занятия (презентация, обучение какому-либо виду речевой деятельности, виртуальная экскурсия, практикум и пр.), выбора способов информационного взаимодействия между участниками учебного процесса (преподаватель – обучаемый, обучаемый – средство обучения, обучаемый – обучаемый, обучаемый – преподаватель).

Проектируемое занятие с использованием средств ИКТ нужно рассматривать как элемент общей системы обучения с определенными целями и задачами. Вместе с тем, учебное занятие следует рассматривать как единое целое, состоящее из множества компонентов процесса (преподаватель, обучаемый, учебно-информационное средство, учебный материал) и многообразия объединяющих их отношений, определяющих функциональное взаимодействие этих компонентов. [4].

Характер функциональных взаимодействий компонентов учебного процесса в данном случае определяется проектиро-

ванием учебного занятия и становится более активным, сложным и содержательным по сравнению с традиционным обучением за счет:

- обеспечения коммуникаций между участниками учебного процесса на основе использования локальной сети;
- передачи и обработки информации;
- различных видов информационного взаимодействия между участниками учебного процесса (преподаватель, обучаемые и средства ИКТ) по локальной сети и каналам телекоммуникаций;
- использования информационного ресурса локальной сети;
- визуализации информации с использованием элементов компьютерной графики, технологии мультимедиа;
- моделирования и интерпретации информации;
- автоматизации информационной деятельности.

Рассмотрим возможности использования мультимедийного сетевого класса Net Class, позволяющие преподавателю реализовать разные формы работы с группой обучаемых при обучении иностранному языку на основе информационного взаимодействия между участниками учебного процесса (преподаватель, обучаемый, учебно-информационное средство) при использовании средств ИКТ на базе информационного ресурса локальной сети.

Параллельная передача аудио и визуальной информации больших объемов, быстрый доступ и интерактивные возможностей работы с ней позволяют развивать навыки нескольких видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) во время выполнения задания. В распоряжении преподавателя находится авторская система. Она дает возможность генерировать функции и модифицировать комментарии и функции показа.

Инструментальные средства – программное и информационное обеспечение, обеспечивают предоставление учебных материалов и разработку сетевых курсов по иностранному языку. Мультимедиа и гипертекст дают возможность ввести достаточный объем учебной информации на ознакомительно-подготовительном этапе, необходимый для усвоения конкретного грамматического явления. Выделение грамматических признаков конструкций, слов, окончаний и др. цветом, графика, подчеркивание, анимация придают формальным информативным признакам грамматических структур большую наглядность. Видеофрагмент, звук к текстовым фрагментам учебных ситуаций, воспроизводящих окружающий мир, способствуют более активному восприятию учебной информации, повышает эффективность запоминания учебного материала при изучении иностранного языка.

Таким образом, преподаватель может составлять необходимые обучающие и презентационные материалы, давать индивидуальные комментарии к ним и предоставлять их обучаемым в процессе лекции или же для самостоятельной работы на рабочем месте, оборудованном компьютером. Применение мультимедиа при приведении лекционно-практических занятий (например, по теории перевода, по аннотированию и реферированию) решает многие проблемы визуализации новой информации с использованием одного или нескольких компьютеров с демонстрацией с компьютерного проектора с экрана**.** С помощью таких систем преподаватель сам определяет последовательность и формы изложения материала, может без затруднений возвращаться к рассмотренным схемам, примерам и сюжетам для уточнения или связи с предъявляемой информацией, делать дополнительные пояснения в случае необходимости для конкретной аудитории. В качестве источника иллюстративного материала удобно использовать CD диски или другие электронные носители информации.

Система мультимедийного сетевого класса Net Class дает преподавателю возможность вести трансляцию. Во время занятия преподаватель может передавать в реальном времени мультимедийные сообщения со своего компьютера на компьютер выбранного обучаемого, группе обучаемых, либо всей аудитории одновременно. Преподаватель имеет возможность передавать на мониторы обучаемых экранные сообщения, например, индивидуальные задания, инструкции, фрагменты текста и пр. Как только преподаватель включает режим «Трансляция преподавателя», на мониторы обучаемых передается изображение с экрана преподавателя. Таким образом, обучаемые могут видеть в реальном времени все действия, которые совершаются на экране преподавателя. Например, при рассмотрении способов перевода преподаватель передает на мониторы обучаемых фрагменты текста, примеры с возможными вариантами перевода, выделяя конкретное слово, термин, словосочетание, порядок слов и т. д.

Во время передачи мультимедийных сообщений на мониторы обучаемых преподаватель может устанавливать режимы передач полного экрана или экрана частично, используя режим. «Отображение окна». Обучаемый видит на своем экране, что его окно и окно преподавателя расположено одно под другим, (например, верхнее окно – это экран преподавателя, нижнее – экран обучаемого). Обучаемый может регулировать размеры и расположение окна преподавателя, а также располагать его на экране по своему усмотрению и легко, шаг за шагом, выполнять задание, следуя инструкциям преподавателя.

Система сетевого класса дает преподавателю возможность передавать голосовые сообщения отдельным обучаемым, группе обучаемых или всей аудитории одновременно. Обучаемый может слушать сообщение с аудио-видео устройств, голосовые сообщения преподавателя с компьютера преподавателя и его микрофона в головных телефонах.

Во время выполнения обучаемыми заданий преподаватель имеет возможность полностью взять на себя удаленное управление компьютером любого обучаемого, что позволяет индивидуализировать работу с обучаемыми.в процессе занятия за счет оказания мгновенной поддержки и помощи курсанту во время выполнения задания. Опыт работы показывает, что иногда в процессе занятия обучаемые не решаются сообщить преподавателю о возникших трудностях при выполнении заданий. Используя режим «Удаленная помощь» преподаватель может общаться со студентом при помощи головных телефонов, помочь в решении возникшей проблемы, направить обучаемого к источнику нужной информации, давать ему указания и получать ответы.

В ходе самостоятельной система сетевого класса позволяет преподавателю наблюдать за работой обучаемых, не покидая своего рабочего места. В режиме «Аудио-контроль» преподаватель имеет возможность прослушивать обучаемых во время работы в парах, в группе.

При групповой работе преподаватель имеет возможность передавать изображение экрана выбранного обучаемого на мониторы остальных обучаемых, или голос выбранного обучаемого сей аудитории через головные телефоны.

Во время самостоятельной работы обучаемый сам отвечает за темп работы. Ему предлагается целый ряд возможностей для выбора, которые благодаря возможностям мультимедиа и гипертекста стали составной частью информационной среды обучения. Возможен, например, такой вариант, что он сначала работает с учебником, а потом использует компьютерную программу для индивидуальной работы. Однако, возможен и такой вариант, что он с самого начала применяет гипермедиа систему для интерактивного освоения

материала.

Такое же положение распространяется и на преподавателя: Не автор определенного объекта, а преподаватель, использующий его на занятиях, должен решать, в какой момент обучаемым нужно показывать отображения или давать решение. Таким образом, и у преподавателя есть широкие возможности для оформления и предъявления учебного материала и выбора режима работы.

Цифровая лингафонная лаборатория DLL (Digital Language Laboratory) мультимедийного сетевого класса Net Class дает преподавателю широкие возможности для оформления и предъявления учебного материала и выбора режима работы.

Программа DLL (Digital Language Laboratory) в процессе обучения позволяет преподавателю 1) подготавливать учебные материалы и транслировать их на экраны обучаемых; 2) составлять или изменять учебные материалы непосредственно во время занятия, а именно создавать: аудио, видео файлы, тестовые задания и расставлять метки в аудио и видео файлах; 3) заранее подготавливать задания; 4) использовать заранее подготовленные материалы.

Встроенный видео плеер – проигрыватель, который используется для воспроизведения видео файлов, видео дисков и передачи изображений и звука с компьютера преподавателя на компьютеры обучаемых по локальной сети. Активизировав «Файл /Видео диск», преподаватель может передавать аудио-видео файлы на экраны обучаемых. Могут применяться две категории аудио-видео файлов: видео файлы формата VCD и MPEG (для воспроизведения рекомендуется использовать встроенный проигрыватель на компьютере преподавателя); видео файлы с DVD плеера, кассетного видеомагнитофона, записи с цифровой камеры. Для передачи видео файлов формата VCD и MPEG на экраны обучаемых используются аппаратные и программные ресурсы компьютера преподавателя.

Видео трансляция позволяет преподавателю управлять аудио-видео устройствами и проектором, а также выбирать между разными источниками звука. Трансляция аудио/видео файлов предполагает возможность демонстрации фильма на экранах обучаемых с DVD диска или с помощью проектора. Преподавателю не нужно вставать из-за своего рабочего стола и идти к видеоаппаратуре или пользоваться несколькими дистанционными пультами управления для просмотра фильма или его фрагмента. Благодаря панели управления «Управление аудио- и видео устройствами» в системе Net Class преподаватель может управлять видеоаппаратурой непосредственно с экрана своего монитора. Трансляция видео возможна как в полноэкранном, так и в оконном режимах на экранах преподавателя и обучаемых.

Программа DLL в режиме «Обучение» позволяет в реальном времени записывать и транслировать аудио/видео материалы с цифрового источника (например, аудио CD диск, web камеру, DVD диск, аудио/видео кассеты и т.д.) и конвертировать их в формат, поддерживаемый программой DLL. Вы можете давать названия и сохранять записанные файлы в форматах wav и mp3 или wma для аудио файлов, avi или wmv для видео файлов.

Важной особенностью программы DLL являются функции «В начало» и «Повтор». Функция «В начало» позволяет быстро возвращаться к предыдущему предложению или фрагменту во время воспроизведения аудиофайла. Программа DLL распознает паузы в речи между предложениями во время воспроизведения фонограммы и при нажатии кнопки «В начало» возвращает Вас к началу предложения. В процессе изучения иностранных языков часто бывает необходимо прослушать определенное предложение или фрагмент фонограммы несколько раз подряд. Функция «Повтор» обеспечивает

многократное воспроизведение или запись выделенного фрагмента.

Работая в режиме «Обучение» можно воспроизводить аудио и видео файл и записывать на дорожку обучаемого. Например, для отработки правильного произношения обучаемый может записывать свою речь на свою дорожку.

Активизировав режим «Самостоятельная работа» преподаватель дает обучаемым возможность самостоятельно практиковаться и выполнять упражнения. Однако система не позволяет обучаемым самостоятельно без разрешения преподавателя переключаться с режима «Обучение» на режим «Самостоятельная работа». В режиме «Самостоятельная работа» возможно редактирование меток, запись и выполнение тестовых заданий.

В интерфейсе программы DLL преподаватель может активизировать режим «Самостоятельная работа» для того, чтобы обучаемые могли выполнять задания самостоятельно. Обучаемый может выбирать необходимые файлы, осуществлять воспроизведение дорожки преподавателя и запись на свою дорожку студента, сохранять файлы в своей директории для повторного использования. Обучаемый может самостоятельно закрыть программу DLL, если она открыта у преподавателя.

Обучаемые имеют возможность запускать программу DLL в автономном режиме, когда на компьютере преподавателя не запущена основная программа DLL. В таком случае программа DLL автоматически открывается в режиме «Самостоятельная работа».

Программа DLL облегчает проведение устной проверки. С помощью настройки режима проверки знаний преподаватель открывает нужный файл или выбирает аудио/видео источник для тестирования (аудио CD диск, web камера, DVD диск, аудио/видео кассеты и т.д.) и сохраняет записи дорожек обучаемых. Аудио записи обучаемых в форматах wav и mp3 могут автоматически собираться и отправляться на компьютер преподавателя.

Система сетевого класса «Редактор проверки знаний» помогает преподавателю проверить результаты усвоения обучаемыми пройденного материала. В диалоговом окне преподаватель имеет возможность вводить вопросы и варианты ответов; устанавливать время, в течение которого будет отображаться вопрос на экране обучаемого; выбирать правильный ответ и оценку, которую обучаемый получает за ответ.

Программное обеспечение мультимедийного сетевого обучающего класса Net Class кроме системы гипертекста, содержащей теоретические и ориентированные на применение компоненты, включает в себя целый ряд обучающих программ, представляющих введение в определенные темы по грамматике, страноведению, презентационные программы, видеофильмы.

В заключение следует сказать, что описанные выше возможности мультимедийного сетевого обучающего класса Net Class (параллельная передача аудио и визуальной информации больших объемов, быстрый доступ и интерактивные возможностей работы с ней) позволяют развивать навыки нескольких видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) при обучении иностранному языку в военном вузе.

Мультимедийный сетевой класс Net Class дает возможность опытному преподавателю организовать эффективную среду обучения для совместной групповой работы в классе, и в то же время, развивать навыки самостоятельной работы. Следует отметить еще одно преимущество мультимедийного сетевого обучающего класса Net Class: информационно-технологическое взаимодействие позволяет не только обеспечить информационную поддержку осуществления учебного процесса при обучении иностранному языку, но и научить обучаемого способам самостоятельного получения и обработки информации в процессе учебной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Информационные и коммуникационные технологии и образовательная среда Voronkov Yuriy, Kuvshinov Sergey (kuvshinov@rsuh.ru) / Russian State University for the Humanities, Moskow.

2. Роберт И. В., Поляков В. А. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования. – М.: Образование и информатика, 2004. – 68 с.

3. Информационное взаимодействие в информационно-коммуникационной предметной среде / ИИО РАО. – Уч. зап. – Вып. 5. Информационные и коммуникационные технологии в системе непрерывного образования. Сб. статей. – М., 2001. – С. 3 -30.

4. Брыксина О. Ф. Конструирование урока с использованием средств информационных технологий и образовательных электронных ресурсов [Текст] / О. Ф. Брыксина / / Информатика и образование. – 2004. – № 5. – С. 34-38.

КУЗБАССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛИАЛ В г. ПРОКОПЬЕВСКЕ (КЕМЕРОВСКАЯ ОБЛАСТЬ)

УДК 37.033
ББК 74.58

педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Е. В. Емец

В статье автор рассматривает основные педагогические условия формирования экологической ответственности будущих инженеров, таких как внедрение дидактического комплекса, реализация компетентностного подхода. Оценка и учет результативности осуществляемого процесса.

Ключевые слова
Экологическая ответственность, компетентность, образовательный процесс, компетентностный подход

На уровне организации образовательного процесса формирования экологической ответственности студентов вуза, разработка и внедрение дидактического комплекса предполагает:

– разработку дидактического комплекса образования;

– выбор адекватных образовательным целям технологий обучения.

При этом возможны два различных подхода. В первом случае отбор технологий определяется разработанной дидактической системой, тогда сами используемые технологии становятся средствами обучения. Во втором случае выбранные технологии обучения сами являются определяющими факторами при разработке дидактической системы, т. е. именно применяемые в образовательном процессе технологии обусловливают структурирование и отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения.

Анализ практики высшего профессионального образования в аспекте формирования экологического образования студентов показывает, что применение в нем тех или иных образовательных технологий имеет в основном инструментальный характер, но не решает проблему всего образовательного процесса, а поэтому не обеспечивает достижение новых образовательных целей, отвечающих актуальным и перспективным потребностям социоприродного развития.

В то же время в отечественной педагогике разработаны и апробированы технологии, которые могут использоваться в качестве технологической основы организации образовательного процесса.

Первая из них – технология саморазвития человека, разработанная К. Я. Вазиной. Методологические концепты данной технологии и возможность построения всего образовательного процесса на ее основе

позволяют переориентировать в русло современных требований педагогическую деятельность, весь учебный процесс, придать ему реальную направленность на формирование принципиально новых качеств специалиста и достижение нового качества формирования экологической ответственности на основе использования механизмов саморазвития личности.

Вторая технология, имеющая основополагающее значение для организации образовательного процесса в соответствии с концептуальными положениями экологического образования, – витагенная технология, разработанная К. А. Романовой в целях обеспечения качества профессионально-экологического образования.

К. Я. Вазиной разработан технологический инструментарий, позволяющий четко и алгоритмично организовывать процесс обучения в рамках любого учебного курса на основе природно-рефлексивной технологии саморазвития человека, а также единые правила создания комплекта методического обеспечения такого обучения. Эти разработки и были положены нами в основу создания научно-методического обеспечения формирования экологической ответственности студентов вуза, которое включает:

– авторскую программу, которая отражает переструктурирование учебного материала курса на модульной системо-деятельностной основе;

– систему проблемных (развивающих) ситуаций, которая как методологическое средство рефлексивной технологии методически важна тем, что в них органически входит предметное содержание, задаваемое всей системой отношений, возникающих в совместной деятельности, объединяющей и педагога и всю обучаемую группу;

– «древо понятий» как методологическое средство самостоятельного поиска знаний, осознания культурных норм взаимодействия;

– семантическое поле – методологическое средство интеграции индивидуального опыта и научных, общечеловеческих смыслов, формирующее сознание человека;

– предметный язык – методологическое средство, обеспечивающее овладение предметной культурой.

Технологическая организация образовательного процесса обусловила интеграцию всех процессуально-деятельностных элементов дидактического комплекса в единое развивающее пространство, имеющее трехуровневую структуру, что в свою очередь позволило кардинально преобразовать процесс обучения в его основных сущностных аспектах:

• обучение предстает не как процесс передачи информации (знаний), а как способ и форма жизнедеятельности обучающих и обучающихся, который органично включает в себя в том числе и информационный обмен, а также как источник витагенного опыта;

• взаимодействие «преподаватель – студент» приобретает не просто субъект-субъектную форму, а характер непрерывного соразвития (коэволюции) субъектов взаимодействия в процессе образования;

• отношения всех участников процесса обучения рассматриваются как коммуникативные системы, моделирующие социоприродные отношения.

Это не только обеспечивает достижение поставленных образовательных целей, но и позволяет решить одну из чрезвычайно актуальных задач современности – преодолеть отрыв образовательного процесса от социоприродного развития, который произошел в рамках традиционной когнитивно-репродуктивной парадигмы образования.

Важную роль в формировании витагенного опыта профессиональной деятельности в процессе обучения будущих специалистов отводится ***практике***. Особое значение ее организация приобретает с позиций компетентностного профессионального образования, в рамках которого цели

практики значительно расширяются.

Определение методологических подходов к формированию экологической ответственности в образовательном процессе технического вуза предполагает разработку специальных интерактивных пособий по изучаемой дисциплине «Экология» на основе создания внутри- и междисциплинарных связей с использованием базовых моделей организации учебного процесса, элементов дистанционных, образовательных и информационных технологий. Организация учебного процесса по дисциплине «Экология» на основе «сетевых технологий обучения» предполагает создание специальных учебно-методических материалов для обеспечения самостоятельной учебной деятельности обучающихся; разработку технологии обучения экологии в вузе на основе взаимосвязанных принципов: междисциплинарности, системности, единства и пр. Основой технологии обучения экологии в вузе являются цель, содержание, организация и оценка результатов формирования экологической ответственности у студентов.

Теоретическим основанием для разработки технологии обучения экологии в техническом вузе являются следующие концептуальные идеи: интенсификации процесса обучения экологии; диагностическая основа и содержание учебной дисциплины на основе взаимосвязанных принципов: интеграции (междисциплинарности, внутридисциплинарности и межнаучности), системности, непрерывности, взаимосвязи и единства экологических знаний. Данные принципы выступают как наиболее результативные для формирования экологической компетентности у студентов в процессе изучения экологии.

Непрерывность экологического образования представлена по следующей схеме:

1. Начальное экологическое образование для природоохранной ориентации.
2. Обязательный семестровый курс основ экологии.
3. Дальнейшее углубление экологических знаний в рамках прикладных экологических спецкурсов и практикумов, экологизация других дисциплин.
4. Закрепление полученных знаний во время учебных и производственных практик, научно-исследовательской работы.

Важной концептуальной идеей технологии обучения экологии в техническом вузе является ее диагностическая основа и содержание на основе взаимосвязанных принципов. Под диагностикой мы понимаем процесс установления степени результативности формирования экологической компетентности у студентов в процессе их обучения в техническом вузе.

Следующим концептуальным положением нашего подхода является отбор и разработка содержания учебного материала, что предполагает развитие творческого экологического мышления студентов через изложение различных позиций и концепций, интеграцию содержания экологических знаний, переосмысление всего содержания преподаваемого материала.

Применение информационных технологий позволяет эффективно вовлечь учащихся в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению учебного материала, применению знаний в ходе решения задач. Для того чтобы разработанная технология обучения на практике обеспечивала поставленные цели, учитывались мотивации студентов, возможности усваивать учебный, справочный, нормативный материал, усваивать предоставленные объемы информации. В процесс обучения были включены элементы, обеспечивающие связь с предстоящей профессиональной деятельностью.

Таким образом, разработка и внедрение дидактического комплекса формирования экологической ответственности студентов вуза позволяет:

-интегрировать экологические знания, их систематизировать;

-интенсифицировать процесс обучения

и применять инновационные методы преподавания;

-выстраивать систему работы преподавателя, построенную на диагностической основе и направленной на формирование экологической компетентности будущего инженера.

Для оценки результативности дидактического комплекса формирования экологической ответственности студентов в вузе, нами разработаны следующие критерии:

1. Результативные:

целесообразность, соответствие содержания обучения социальным потребностям;

уровень образованности, эрудиция, информированность;

умение эффективно применять приобретенные знания, навыки в практике профессиональной деятельности.

2. Нормативные:

- знание положений, инструкций, нормативно-правовых актов, регламентирующих экологическую деятельность, правила безопасности и охраны труда;

- умение соотносить нормативные акты с особенностями региональной экологической ситуации.

3. Социальные:

- осознание студентами актуальности экологического образования в современной социальной ситуации;

- системно-проектный подход к организации экологической деятельности.

Важным направлением организации профессионально-образовательной деятельности в вузе является формирование положительно направленной мотивации к учебной и будущей профессиональной деятельности с позиции формирования экологической ответственности. Именно положительная мотивация побуждает студентов к активности, помогает целеустремленно преодолевать трудности, способствует развитию личностно-профессиональных качеств.

Используя научный профессиональный потенциал преподавательского корпуса, личностные качества студентов и возможности, предоставляемые ГОС ВПО вузам, нами была спроектирована схема реализации компетентностного подхода в специальной инженерно-технической подготовке студентов вуза .

Схема реализации компетентностного подхода в подготовке студентов технического вуза обеспечивает нравственное развитие будущих инженеров, создает положительное отношение к обучению, а также воспитывает готовность использовать полученные знания в качестве методологического, теоретического и практического средства разрешения профессиональных ситуаций. В ней поддерживаются междисциплинарные связи, непрерывность и последовательность в обучении с учетом предшествующей подготовки по фундаментальным дисциплинам и дисциплинам специальности. Достигнутая в ней взаимосвязь компонентов естественнонаучного, гуманитарного, социального, общепрофессионального и специального направлений теоретической подготовки специалиста обеспечивает полноценное использование этих компонентов в учебном процессе для формирования системных и целостных профессиональных знаний и положительных качеств личности. Разработанная схема компентностной технологии обучения обладает универсальностью, т. е. в ней заложена возможность использовать алгоритм для формирования требуемой компоненты профессиональной компетентности и может быть адаптирована к любой специальности,

Использование тестирования на различных этапах обучения позволило измерить как обширность, так и глубину усвоения знаний студентов и сопоставить их учебные достижения .

Разработанные контрольно-тестовые задания были направлены на сопоставление учебных достижений обучаемых с планируемым объемом усвоения материала и приобретением определенных умений и навыков.

Рис. Схема реализации компетентностного подхода в специальной инженерно-технической подготовке студентов технического вуза

Специальная инженерно-технологическая подготовка		
Знания, умения и навыки	Профессиональная подготовка	Специальные знания по охране окружающей среды
Умение решать нестандартные, непредвиденные инженерные задачи: осуществлять техническое руководство горными работами, умение организовывать свой труд и трудовые отношения	Профессиональная подготовка в новейших достижениях техники и технологий	Знание основ экологического страхования и сертификации
Умение мыслить творчески, анализировать и прогнозировать результаты деятельности	Экономическая и экологическая грамотность	Рациональное использование природных ресурсов
Компьютерная подготовка: обрабатывать полученные результаты с использованием современных компьютерных технологий	Экспериментально-конструкторская деятельность студентов	Промышленная безопасность и промышленная санитария
Навыки практической работы: выбирать параметры горного предприятия : варианты вскрытия, подготовки и отработки месторождения	Конструкторско-технологическая подготовка	Методы расчета влияния горного предприятия на окружающую среду, расчеты нормативных и эксплутационных потерь полезного ископаемого
Навыки исследовательской деятельности: выполнять экспериментальные и лабораторные исследования	Владение профессиональными навыками	Установление возможных причин, вероятности проявления всличины и последствий опасности

Тестовые задания разработаны и составлены исходя из следующих требований к уровню освоения дисциплины:

– студенты должны получить представление о структуре и функционировании экосистем и биогеоценозов – основных составных частей биосферы, об основных понятиях и законах экологии, об эволюции биосферы, о взаимоотношениях организмов и их сообществ со средой, о влиянии факторов среды на здоровье человека, о глобальных проблемах окружающей среды и природопользования, об экологических принципах рационального природопользования и основах экологического права, международном сотрудничестве в области окружающей среды и профессиональной ответственности;

– студенты должны знать основные понятия и законы экологии; экологические причины рационального использования природных ресурсов и охраны природы; основы экологического права и ответственности за экологические нарушения; принципы и элементы безотходных технологий;

– студенты должны уметь критически оценивать последствия воздействия НТР на среду обитания (в частности конкретного производства); соотносить реальное промышленное воздействие на среду обитания (вещественное и энергетическое) с допустимыми пределами; устанавливать взаимосвязь между техногенным воздействием на экологические системы и их способностью нейтрализовать это воздействие; прогнозировать и принимать грамотные решения в условиях производства;

– студенты должны владеть методологией инженерной экологии по определению структуры и функционирования природно-промышленных систем;

– они должны иметь опыт (навык) по использованию методов оценки антропогенного воздействия на окружающую природную среду; пользования приборной базой и измерительным оборудованием; отработки документов по охране природной среды.

Педагогические подходы к формированию экологической ответственности будущих инженеров предполагают творческое освоение личностью студента ценностей экологической культуры в единстве с освоением профессиональных компетентностей будущего специалиста: исследовательские и творческие задания с экологической проблематикой, ситуационные и проблемные задания по оценке риска развития экологических ситуаций, туристические походы, экскурсии в природные и на антропогенные объекты, элективные и факультативные курсы экологической направленности, кружковую и научно-исследовательскую работу, модульное обучение. Технологии педагогической практики предоставляют возможность студентам апробировать свои силы и возможности в реальной социально-значимой деятельности, актуализируют экологические ценности.

В информационное обеспечение дидактического комплекса включались деловые игры, лекции-брифинги, интерактивные лекции с использованием ЭВМ; семинары-конференции, дискуссионные клубы, практикумы с элементами исследовательской работы; спецкурсы по проектированию и моделированию технологических экосистем, выполняемые с помощью тренажера, имитирующего реальные условия. Средствами контроля на данном этапе формирования экологической компетентности являлись практические контрольные задания и компьютерные тесты, контрольные семинары.

Технология обучения экологии в техническом вузе позволяет достигнуть высоких результатов при соблюдении следующих условий:

– интеграции экологических знаний, их системности, непрерывности, взаимосвязи и единства;

– интенсификации процесса обучения;

– структурировании системы работы

преподавателя, построенной на диагностической основе и направленной на формирование экологической компетентности будущего инженера.

Основными показателями сформированности экологической ответственности студентов технического вуза были приняты:

– признание самоценности природы как определяющая ценностная ориентация личности;

– экологически ориентированная иерархия личностных ценностей;

– мотивационная установка на экологическую (в том числе профессиональную) деятельность;

– мотивационная установка на экологически целесообразное поведение в любой области деятельности.

– уровень усвоения профессионально-экологических знаний;

– уровень сформированности способов экологически целесообразной деятельности;

– уровень развития у студентов универсальных профессиональных способностей – исследовательских, проектировочных, организаторских, коммуникативных и рефлексивных.

– уровень сформированности личностно-профессиональных качеств: нормативно-правовых, информационно-аналитических, организационно-исполнительских, системно-интегрированных.

– уровень сформированности личностных качеств, характеризующих социально, экологически и профессионально компетентного специалиста: толерантность, ответственность, демократичность, организованность, инициативность, требовательность, физическое здоровье.

ПРИМЕЧАНИЯ

1.Вазина, К. Я. Модель саморазвития человека: концепция, технологии / К. Я. Вазина. – Н. Новгород: Издательство ВГИПИ, 1999. – 256 с.

2. Гендина, Н. И. Нормативно- методическое обеспечение учебного процесса в вузе: стандарты высшего учебного заведения / Н. И. Генщдина, Н. И. Колкова. – Кемерово, 1998. – 170 с.

3.Дерябо, С. Д., Левин В. А. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Левин. – Ростов/на/Д: изд-во «Феникс», 1996. – С. 480

4. Зверев, И.Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы. Экологическое образование: концепции и технологии/ И. Д. Зверев // Сборник научных трудов. – Волгоград, 1996. – С. 109.

5.Федорова, А. И. Практикум по экологии и охране окружающей среды /А. И. Федорова, А. Н. Никольская. – Воронеж: Воронеж. гос. университет, 1997. – С. 305.

6. Экологическое образование школьников /А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Е. М. Кудрявцева и др.: Под ред. И. Д. Зверева, Т. И. Суравегиной. – М.: Педагогика. 1983. – 238 с.

МОСКОВСКАЯ ГУМАНИТАРНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

УДК 159.928.234+159.942.5
ББК 88.411.9

ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Т. В. Калинкина

Представлен современный подход к исследованию синдрома эмоционального выгорания, факторов и динамике развития синдрома эмоционального выгорания, Анализируются личностные детерминанты синдрома эмоционального выгорания медицинских работников и как следствие возможное возникновение профессиональной деформации. Предлагается обоснование предположения, что осуществляя трудовую деятельность, медицинские сёстры сталкиваются с различными стрессогенными факторами, способствующими возникновению синдрома эмоционального выгорания, на возникновение синдрома эмоционального выгорания влияют личностные характеристики медицинских работников и организационные факторы.

Ключевые слова
Стресс, эмоциональное выгорание, стрессогенные факторы, профессиональные деформации, профессиональная деятельность

По числу публикаций проблема выгорания у медицинских сестер и специалистов по уходу за больными занимает второе место после исследований в области педагогических профессий. Однако выгорание среднего и младшего медперсонала и его профилактика все еще изучены недостаточно.

Многочисленность исследований и внимание к проблеме выгорания, объясняется несколькими причинами. Во-первых, выгорание представляет собой вариант многофакторного рабочего стресса, что позволяет его изучать как системную реакцию в целом. Во-вторых, последствия выгорания плохо сказываются на эмоциональном благополучии *индивида и* организации и ведут к потере кадровых ресурсов. В-третьих, последствия эмоционального выгорания оказывают существенное влияние на личную внеслужебную жизнь «выгорающих» [1].

К исследованиям синдрома эмоционального выгорания у медработников обращены работы многих авторов. Работы Х. Фрейденбергера [23] выявили изнеможение, опустошенность из-за чрезмерных требований к энергетическим ресурсам и сопутствующие симптомы выгорания такие, как усталость, депрессия, раздражительность, скука, ощущение сверхзагруженности, ригидности, негибкости. В работах Б. Джастиса выявлены такие составляющие как отсутствие заботы, деперсонализация у специалистов детских больниц. К. Маслак, А. Пайнс [24] работали над выявлением дистанцирования, отдаления, циничных или негативных установок, а в исследованиях работников дневных стационаров, над по-

терей интереса, физического, эмоционального истощения, цинизма, дегуманизации. М. Маттингли при исследовании работников детских больниц выявляет болезненную и деструктивную реакцию на чрезмерный стресс. Психотерапевты С. Ларсон, Д. Гилбертсон проводят исследования в области ухудшения качества работы. П. Патрик у работников здравоохранения выявляет эмоциональное истощение, негативные установки, снижение самооценки в ответ на длительный стресс, связанный с работой. Б. Перлман, А. Хартман исследовали истощение, ухудшение качества работы, раздражительность, гнев по отношению к себе, работе, клиентам [16].

Отечественные авторы Е. В. Шорохова, М. Я. Басов, Б. С. Братусь, А. Л. Свенцицкий, М. Р. Грановская, исследовали профессиональную деятельность человека, выясняя ее влияние на динамику личностных черт человека, уделяли внимание определению критериев нормального или деформированного становления личности. С. Шабин, Л. А. Цветкова, В. Д. Тополянский и М. В. Струковская, Л. А. Китаев, Н. В. Эльштейн и В. Е. Рожнов, И. А. Кассирский, И. А. Концевич, И. И. Косарёв, В. Ф. Новодранов, А. Ф. Билибин, Г. И. Царегородцев, Б. И. Пономарёв, И. Харди, Р. Конечный и М. Боухал, Н. Н. Блохин, Л. А. Лещинский – проводили исследования и говорили о профессиональной деформации медиков, проявляющейся в деперсонализации, в отсутствии такта и чувства меры, как в отношении с пациентами, так и с коллегами в присутствии больных [2, 11, 17, 18].

Обратим внимание на то, что в различных областях медицины (педиатрии, урологии, гинекологии, терапии, онкологии и других), а также в разных учреждениях (стационаре, реанимации, операционных, поликлиниках, частных клиниках) – неодинаковы условия работы, различны контингент пациентов и нагрузки. Как следствие, различен и процент медицинских работников (из исследований в этой области) подверженных эмоциональному выгоранию. В литературе описывается, что исследования в основном проводились в стационарах, но не упоминаются исследования медицинских сестёр в поликлиниках, где очень интенсивный и каждый день меняется поток пациентов, зачастую раздраженных из-за очередей, напряженных из-за неизвестности диагноза (особенно в онкологии) и т.д. Также отличается от стационара и специфика самой работы медицинской сестры в поликлинике – поэтому *экспериментальной базой исследования* послужило именно поликлиническое отделение Онкологии. В исследовании приняли участие 30 медицинских сестёр поликлинического отделения онкологии. *Объектом исследования* выступил синдром эмоционального выгорания медицинских сестёр.

Предметом исследования являются особенности синдрома эмоционального выгорания медицинских сестёр.

Целью исследования являлось изучение связи особенностей синдрома эмоционального выгорания медицинских сестёр с их личностными качествами.

Предположение о том, что анализ взаимосвязи личностных и организационных предпосылок синдрома выгорания медицинских сестёр с фазами эмоционального выгорания позволяет дать подробную картину эмоционального выгорания у медиков как динамического процесса взаимодействия внешних и внутренних факторов и легло в основу нашего исследования.

Методики используемые в исследовании:

· Анкета «Удовлетворённость работой».

· Опросник «Профессиональное выгорание» для медицинских работников на основе модели К. Маслак и С. Джексон.

· Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко.

· Методика Г. Айзенка (экстраверсия/интроверсия и нейротизм).

· Шкала П. Мак-Лина по выявлению организационного стресса.

· Определение акцентуации характера

– опросник К. Леонгарда и Х. Шмишека.

Перед началом изложения и анализа полученных в нашем исследовании результатов подытожим уже известные результаты исследований этого направления предшественниками.

1. В настоящее время существует несколько моделей выгорания, но нет единого взгляда на структуру и динамику синдрома выгорания. Несмотря на различие в подходах к измерению выгорания, исследователи сходятся в одном – синдром выгорания представляет собой личностную деформацию вследствие эмоционально затруднённых или напряжённых отношений в системе «человек-человек», развивающуюся во времени.

2. Выгорание – это синдром или группа симптомов, появляющихся вместе, однако все вместе они ни у кого не проявляются одновременно.

3. Наиболее популярной считается модель выгорания, разработанная американскими учёными К. Маслак и С. Джексон, в которой выгорание рассматривалось как реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций.

4. Переменные, значимо связанные с выгоранием, подразделяются на организационные, ролевые и индивидуальные характеристики. Именно с этой точки зрения понимается многомерная природа «выгорания».

5. Среди факторов, так или иначе связанных с выгоранием, отмечали следующие: соотношение локусов экстернальности и интернальности, предпочитаемые человеком стратегии преодоления кризисных ситуаций, особенности мотивации, пол, возраст, акцентуации характера, низкий уровень эмпатии, неудовлетворённость профессией и профессиональным ростом, большой стаж работы и другие.

6. Для описания влияния профессии на психическую жизнь профессионала используется понятие *профессиональной деформации.*

7. Профессиональный стресс возрастает, когда неясны цели работы, когда выдвигаются противоречивые требования, когда работы слишком много или слишком мало, когда работники в лучшем случае могут оказывать незначительное влияние на принятие решений и несут ответственность за профессиональное развитие других людей [9].

Задачей анкетирования медицинских сестёр поликлинического отделения Онкологии в нашем исследовании было выявление факторов, влияющих на возникновение стресса на работе, и факторов его предупреждающих. (В проведении исследования принимала участие студентка 5 курса МЭЛИ Ильза Мухкс).

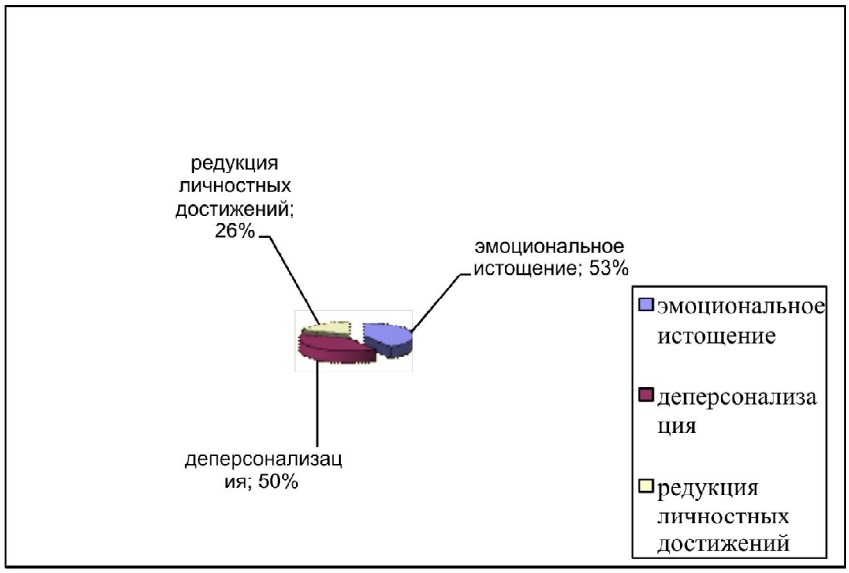
По поводу влияния возраста и стажа на процесс выгорания нет однозначного мнения. Считается, что если есть карьерный рост, то корреляция высокая, если мотивация снижена, то и корреляция слабее. Средний возраст наших испытуемых был равен 37, 9 лет, стаж работы – 15,2 года. Нами обнаружена слабая связь стажа работы с фазами выгорания (коэффициент корреляции от -0,05 до 0,1) – что вполне соотносится с анкетными данными об отсутствии у испытуемых возможности карьерного роста и слабой трудовой мотивированности. Так же в нашем исследовании не обнаружено зависимости между возрастом и фазами выгорания (коэффициент корреляции от -0,04 до 0,08).

По результатам анкеты «Удовлетворённость работой» – большая часть медицинских сестёр испытывает стресс именно на работе, таких около 63 %. Источниками стресса являются и *организационные факторы:* низкая заработная плата, отсутствие моральной поддержки, отсутствие подходящих условий для отдыха; и *профессионально ситуационные факторы*: большой объём работы, постоянное эмоциональное давление, отсутствие возможностей карьерного роста, эмоционально напряженное общение с пациентами. Повышенная требовательность к себе также играет нема-

ловажную роль в эмоциональном напряжении. Влияние стресса может вызвать различные психологические (постоянное эмоциональное раздражение) и соматические последствия, что так же показало данное исследование.

Анализ результатов исследования по методике «Профессиональное выгорание» для медицинских работников на основе модели К. Маслак и С. Джексон (Российская версия 2002 г. Е. Старченковой) показал, что более чем у 50% опрашиваемых медсестер обнаруживается высокий уровень выгорания в фазе эмоционального истощения и деперсонализации.

Полученные данные по Методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко позволяют утверждать, что у медицинских сестёр в наибольшей мере наблюдаются проявления выгорания в стадии складывающегося и сложившегося симптомов (по обоим симптомам):



Гистограмма 2.1. Фазы выгорания по методике К. Маслак и С. Джексон в стадии высокого уровня.

– в фазе «напряжения» - 40 % ,
– в фазе «резистенции» - 63% ,
– в фазе «истощение» - 33% .

Можно сказать, что в фазе «напряжение» доминирующим по складывающемуся и сложившемуся симптомам является симптом «неудовлетворённость собой» - 43 % и «ощущение загнанности в клетку» - 46 %; В фазе «резистенции» доминирующими являются «неадекватное эмоциональное реагирование» 70 % и «экономия эмоций» - 66%; в фазе «истощение» доминирует симптом «эмоциональной отстранённости» - 60%. Наибольшее число доминирующих симптомов обнаруживается в фазе «резистенции». Сопоставление результатов, полученных для фаз, неправомерно, ибо не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром, так как измеряемые в них явления существенно разные – реакция на внешние и внутренние факторы, приёмы психологической защиты, состояние нервной системы. По количественным показателям правомерно судить о том, насколько каждая фаза сформировалась.

После проведения диагностики с помощью методики «Двухфакторная модель экстравертированности-нейротизма» (Г. Айзенк) было проведено сравнение методом сопоставления данных, полученных в опроснике Г. Айзенка и данных по профессиональному выгоранию В. В. Бойко, выявлена связь между экстравертированностью-нейротизмом с фазой «Резистенции» (сопротивления). Из 7-и человек, у которых сформировалась эта фаза – 5 относятся к интровертам меланхоликам.

10 из 11-и человек в стадии формирования и сформировавшейся фазы «резистенции» – относятся к эмоционально неустойчивому типу. Из 16-и человек относящихся к эмоционально устойчивому типу – только 6 находятся в стадии формирования и сформировавшейся фазы «Резистенции».

Корреляционный анализ по шкале «экстравертированность» с фазами выгорания по В. В. Бойко выявил слабую корреляционную связь, соответственно (0,00 : - 0,16 : 0,10), но при этом, «экстернальность-интернальность» коррелирует с толерантностью к организационному стрессу (-0.41).

По полученным сравнениям видно, что некоторая связь с выгоранием по показателям интроверсия-экстраверсия всё же существует.

В литературе указывается, что выгоранию более подвержены люди с меланхолическим типом темперамента и преобладанием интроверсии, что подтверждается и в данном исследовании.

В нашем исследовании, *интровертов* с выраженной стадией «резистенция», почти вдвое больше чем экстравертов. Это можно объяснить тем, что интровертам присущи замкнутость, наблюдательность, склонность к самоанализу, затруднение социальной адаптации, фиксация интересов на явлениях собственного внутреннего мира, социальная пассивность при достаточной настойчивости, а в профессиях типа «человек-человек» нужно больше обращать внимания на внешний локус. *Эмоциональная неустойчивость* характеризуется тревогой, волнением, плохим самочувствием, вегетативными расстройствами, значит работая с людьми, где часты стрессы будет наблюдаться больше случаев выгорания, что подтверждает и сравнение шкалы «нейротизма» с фазой эмоционального истощения (сформировавшейся) по методике К. Маслак и С. Джексон - здесь выраженная корреляция (0.48), а значит такая личностная характеристика, как «нейротизм» - так же влияет на развитие выгорания.

Сравнив полученные данные методики Мак-Лина, с данными методики по выгоранию К. Маслак и С. Джексон и проведя корреляционный анализ, невозможно не заметить прямую зависимость между фазой «эмоционального истощения» и низкой толерантностью к организационному стрессу (0,26). По результатам, полученным с помощью методики В. В. Бойко, выявлена высокая корреляционная связь с двумя фазами выгорания: с фазой «напряжение» (0,52); с фазой «резистенция» (0,65).

Высокая предрасположенность к дистрессу и стресс-синдромам (риску профессионального выгорания) в сочетании с предрасположенностью к риску коронарных заболеваний выявлена у 43.3% испытуемых.

Это подтверждает то, что такая личностная характеристика как склонность к поведению типа А, может способствовать выгоранию, так как такие личности склонны недооценивать сложность стоящих перед ними задач и время, необходимое для их решения. Стрессогенный фактор вызывает у них чувство подавленности, уныния, из-за того, что не удаётся достичь намеченного, а отсюда и сердечно-сосудистые заболевания.

По результатам определения акцентуации характера по опроснику К. Леонгарда и Х. Шмишека в группе испытуемых преобладает акцентуация эмотивного типа, которая характеризуется повышенной чувствительностью, впечатлительностью и глубиной переживаний. Им присуще сопереживание, мягкосердечие, растроганность, резкая смена настроения по незначительным поводам. Под влиянием бурных событий в окружающей действительности возможны развития патологических состояний вплоть до депрессии и суицида.

Акцентуация «эмотивность» коррелирует с фазами по методике выгорания К. Маслак и С. Джексон «эмоциональное истощение», «деперсонализация» и «редукция персональных достижений» соответственно



Гистограмма 2.3. Результаты по шкале организационного стресса П. Мак-Лина

(0,01: -0.19: -0.32) и с фазами «напряжение», «резистенция», «истощение» по методике В. В. Бойко соответственно (0,4 : 0,2 : 0,1), что показывает положительную связь с синдромом выгорания. По методике В.В.Бойко корреляция выше возможно в силу того, что в ней рассматриваются более подробно симптомы, связанные с эмоциями.

Преобладание акцентуации эмотивного типа объяснимо выбранной ими профессией, но этот же фактор играет и немаловажную роль в формировании у них выгорания. Так же, достаточно высок процент медиков с акцентуацией дистимности и тревожности. Дистимному типу присуща склонность к депрессиям, сосредоточенность на мрачных сторонах жизни, медлительность, заторможенность, быстрая утомляемость, поиск одиночества. Тревожный тип, люди меланхолического склада, с очень высоким уровнем тревожности, склонные к страхам, нерешительности, робости, чрезмерной подчинённости; нередко сопровождает стремление к сверхкомпенсации за счёт выброса негативных эмоций. Можно предположить, что эти акцентуации также, при определённых неблагоприятных ситуациях способствуют развитию выгорания.

Подводя итоги данного исследования можно следующие выводы:

1.Связи синдрома выгорания с возрастом и стажем работы, на исследуемой нами выборке медсестер в исследовании обнаружено не было.

2.Выявлены статистически значимые связи феноменологии синдрома выгорания с организационными и профессионально ситуационными факторами.

3.Медсёстры, обладающие низкой толерантностью к организационному стрессу – склонны к высокой предрасположенности к дистресс-синдромам (риску профессионального выгорания) и соматическим заболеваниям.

4.Сопоставление результатов исследований экставерсии/интраверсии и нейротизма (Г. Айзенк) и полученных данных по фазам выгорания, дает основание заключить, что личностные факторы большей выраженности интраверсии, нейротизма и меланхолического темперамента могут быть предпосылкой формирования эмоционального выгорания у медсестёр.

5.Исследование синдрома эмоционального выгорания среди медсестёр показывает, что опасность выгорания среди медиков существует, и ей подвержены в той или иной степени более 50 % сотрудников, большинство из которых находится в фазе эмоционального истощения и деперсонализации.

6.Среди медсестёр преобладают акцентуации характера эмотивного типа, предрасполагая их к работе в данной профессии, но этот же фактор, наряду с дистимной акцентуацией и тревожностью,

играет отрицательную роль в формировании выгорания.

7.Резюмируя, можно сказать, что, с одной стороны, организационные факторы и, с другой стороны, такие личностные характеристики как интравесия и нейротизм, темперамент, акцентуации характера – играют немаловажную роль в возникновении эмоционального выгорания медсестёр, что подтверждает выдвинутую вначале работы гипотезу о взаимодействии ряда внешних и внутренних факторов, как предпосылках формирования синдрома эмоционального выгорания.

Полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу. Так же, в ходе опроса выяснилось, что 73% работников для борьбы со стрессом и раздражением очень редко используют или никогда не прибегают к психологической помощи и поиску методов саморегуляции. В совокупности анализ результатов данного исследования ставит нас в дальнейшем перед необходимостью постановки и решения задач психологической профилактики выгорания профессионалов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1.Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А. Психология в медицине. – М.: Академический Проект, 1998.

2.Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988.

3.Боллз Э. В. Учитесь жить с синдромом хронической усталости. М.: Крон-пресс, 1995.

4.Бойко В. В. Энергия эмоции в общении; взгляд на себя и на других. – М.: Наука, 1996.

5.Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. Психологический практикум. – СПб.: Речь, 2004.

6.Блох А. Зконы Мерфи для медиков. – Минск: Попурри, 2003.

7.Блохин Н. Н. Деонтология в онкологии. – М.: Медицина, 1977.

8.Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005.

9.Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под редакцией Никифорова Г. С. – СПб.: СПбГУ, 2000.

10.Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциональные проблемы//Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Крылова А. А. и Коростылёвой Л. А. – СПб. ун-т, 1997. – С.143-156.

11.Грановская Р. М. Элементы практической психологии. - 2-е изд. – Л.: ЛГУ,1988.

12.Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2002.

13.Изард К. Эмоции человека. – М.: МГУ, 1980.

14.Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. – Прага: Авиценум, 1983.

15.Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности. – Москва-Воронеж: МПСИ Модэк, 2003.

16.Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – № 1.

17.Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. – Л.:ЛГУ, 1986.

18.Шорохова В. Е. Некоторые аспекты социально-психологического изучения личности / Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987.

19.Тополянский В. Д., Струковская И. В. Психосоматические расстройства. – М.: Медицина, 1986.

20.Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопр. психологии. – 1994. – № 6. – С. 54-67.

21.Фонарёв А. Р. Формы становления личности в процессе её профессионализации // Вопросы психологии. – 1997. – № 2.

22.Цветкова Л. А. Коммуникативная компетентность врачей-педиатров.– СПб.,1994. – 16 с.

23.Freudenberger H. J. // Staff burn-out. Journal of Social Issues. – 1974. – V. 30.

24.Maslach C. Burnout. The Cost of Caring. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1982.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 372.821.161.1
ББК 74.261.8

педагогика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРИФРАЗЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Л. В. Лагунова

В статье рассматриваются актуальные вопросы перифразирования как средства развития речевых способностей учащихся. На основе анализа специальной литературы выделяются теоретически и методически значимые положения в области перифразы. Предлагается примерная программа изучения перифразы в рамках школьного обучения и результаты ее применения студентами филологических специальностей на практике.

Ключевые слова
Обучение русскому языку, перифраза, развитие речи учащихся

Перифразы как особый тип устойчивых сочетаний давно привлекают внимание исследователей языка, о чем свидетельствует значительное число работ по данной теме (Москвин В. П., Новиков А. Б., Сиривля М. А., Бытева Т. И., Грехнева Л. В. и др.). К сожалению, в контексте преподавания русского языка в школе это явление фактически не представлено, хотя вузовские программы филологических специальностей предполагают свободное оперирование данным средством выразительности. Активное употребление перифраз в современном русском языке, востребованность перифраз в учебном процессе (основанная на практической функции перифразы), зависимость культуры и богатства индивидуального стиля каждого носителя русского языка от развития его речевых способностей определяют необходимость включения в школьную программу основ теории перифразирования.

Термин пришел из французской филологии (periphrase) в 1740 г., появившись в Словаре Французской Академии. Сейчас он существует в двух вариантах: перифраз и перифраза. Это объясняется особенностями заимствования: мужской род отражает специфику фонетического звучания данного термина на французском языке, женский род соответствует родовой принадлежности французского варианта. В последнее время активнее используется термин в женском роде, соответственно, нами он будет употребляться в нем же.

В ходе разработки методических вопросов изучения перифразы мы обратились к лингвистическим исследованиям

перифразы, которые велись, начиная с античных времен до наших дней, в нескольких направлениях:

1) собственно стилистическое направление (от античных риторик, риторики И. С. Рижского XVII века, М. В. - Ломоносова XVIII века до работ современных лингвистов) изучает перифразу как стилистическое средство, стилистический прием (А. Н. Кожин, Л. Н. Синельникова, Г. З. Розанова, Г. Н. Моложай, Т. И. Наймушина, Е. Т. Лисовская, И. З. Ильина);

2) ономасиологическое направление рассматривает перифразу как факт вторичной номинации, представляющий собой двухступенчатый процесс первичной и вторичной объективации денотата (И. С. Топорцев, Е. С. Кубрякова, В. Н. - Телия, Н. И. Базарская, В. Г. Гак, О. Ф. - Катаева, В. И. Милехина, М. Д. Кузнец, Ю. М. Скребнев, А. Б. Новиков, С. И. Комарова, В. Г. Кульпина, Л. В. Грехнева, И. Р. Гальперин);

3) лексико-семантическое направление анализирует перифрастические сочетания в составе фразеологического фонда русского языка, определяет их сходство и отличие (З. Д. Попова, Л. В. Шубина, Н. М. Шанский, В. П. Уткина, М. А. Куандыкова, Т. И. Бытева, М. М. Копыленко, Т. Л. Павленко, Т. А. Османова, В. В. Похмельных);

4) психолингвистическое направление связывает перифразу с образной формой мышления или определяет ее как развернутую форму повторения мысли (А. А. Потебня, Ш. Балли, Л. В. Лисоченко, Ю. Д. Апресян и др.).

В результате анализа лингвистических трудов по данной теме можно выделить несколько ключевых моментов в понятии «перифраза»:

1) перифраза – стилистический прием, заключающийся в замене лица, предмета или явления описательным оборотом [3];

2) внутри этого понятия – частное явление (антономазия), заключающееся в замене имени собственного перифразой (непрямое именование: *Петербург – вторая столица*), или имеющее имя собственное в ее составе (прономинация: *героиня – Мать Тереза Москвы и Подмосковья*) [2];

3) грамматическая структура перифраз разнообразна: от простого словосочетания до предложения [5];

4) семантическая структура включает в себя две части: ключевую (*букет – салют из гвоздик*) и ядерную (*салют из гвоздик*) [4];

5) разделение перифраз на логические и образные важно для методики преподавания русского языка: логические развивают, улучшают речь индивида с точки зрения соответствия нормам языка, т. е. предотвращают неоправданные повторы (Взошло *солнце*. Казалось, весь мир потянулся навстречу *дневному светилу*.); образные влияют на индивидуальный стиль субъекта речи (Весь лес, казалось, замер, внимая *пернатому сладкоголосому певцу*);

6) обусловленность и неслучайность употребления перифразы в речи определяет необходимость выделения моделей построения перифраз (И. Г. Бескоровайная), отсюда использование приема моделирования при изучении перифразы в школе (принцип моделирования в языке и речи проф. Е. В. Архиповой [1]).

С точки зрения выделения разновидностей перифразы по общности каких-либо признаков можно выделить два типа классификаций:

1) семантические классификации: по характеру номинации: образные (*волосы – медная проволока*), логические (*декабрь – конец года*); по функции: практическая, пояснительная, декоративная, оценочная, игровая, стилевая (*лжец – неутомимый выдумщик*); по степени номинативной адекватности — точные, неточные [4];

2) формальные классификации: по степени освоенности языковой системой (индивидуально-авторские,

общеязыковые); по наличию/отсутствию перифразируемого слова; деривационная (простая, сложная); по количеству компонентов (двухсловные, поликомпонентные); по частеречной принадлежности (субстантивные, глагольные) [4].

Исходя из вышеизложенного, мы выделяем лингвистически и методически значимые положения в теории перифразы для создания варианта методической системы по изучению перифразы на уроках русского языка и формированию у школьников умения перифразировать. Основываясь на данных положениях, мы определяем перифразу как языковой факт, требующий дальнейшего рассмотрения и исследования в области методики преподавания русского языка.

Подготовка студентов к педагогической практике, безусловно, должна содержать в себе инновационные подходы к развитию речи учащихся. При решении этой задачи нами были проанализированы школьные программы по русскому языку в тех классах, где традиционно проводится педпрактика студентов факультета русской филологии и национальной культуры.

На уроках использовался ряд упражнений (вне зависимости от возраста обучающихся), стимулирующих творческие способности учащихся, развивающих ассоциативное мышление; вводились упражнения, способствующие увеличению словарного запаса (выделить перифразы в тексте, создать собственный текст с их использованием); упражнения в выделении двух основных функций перифразы (придание речи выразительности и предотвращение неоправданных повторов); упражнения по узнаванию перифразы (отличить перифразу от других средств выразительности); упражнения в моделировании (создать перифразу по представленной модели); упражнения по работе со словарями (найти в различных словарях значение того или иного перифразируемого слова); по орфографии (найти перифразируемое слово, обращая внимание на его правописание), по морфологии (создать перифразу по определенной модели, с определенной частью речи), по синтаксису и пунктуации (постановка знаков препинания в текстах, где употреблены перифразы), по стилистике (употребление перифраз в различных стилях речи).

Так, школьная программа изучения русского языка не содержит элементов теории перифразирования, между тем использование развивающих упражнений, затрагивающих различные умения по работе с перифразой, вполне оправданно.

В ходе методического исследования нами разработана система упражнений по изучению перифразы. В процессе экспериментального обучения были введены такие понятия: «описательный оборот» в рамках темы «Средства связи предложений в тексте» (6 класс); стимулировалось активное использование перифразы при изучении типов речи (повествование, описание, рассуждение) (7 класс); анализировались перифразы в различных стилях речи (научном, официально-деловом, художественном, публицистическом, разговорном) (8 класс); вводилось понятие «перифраза», основные ее функции (практическая, оценочная), выделялись общеязыковые и индивидуально-авторские перифразы (9 класс); осуществлялся поиск перифраз среди других средств выразительности при подготовке к ЕГЭ (10 класс); совершенствовался навык использования перифраз в текстах (11 класс).

Студентам предлагалось использовать на уроках ряд упражнений, стимулирующих творческие способности учащихся, развивающих ассоциативное мышление; вводились упражнения, способствующие увеличению словарного запаса (выделить перифразы в тексте, создать собственный текст с их использованием); упражнения в определении двух основных функций перифразы (придание речи

выразительности и предотвращение неоправданных повторов); упражнения по узнаванию перифразы (отличить перифразу от других средств выразительности); упражнения в моделировании (создать перифразу по представленной модели); упражнения по работе со словарями (найти в различных словарях значение того или иного перифразируемого слова); по орфографии (найти перифразируемое слово, обращая внимание на его правописание), по морфологии (создать перифразу по определенной модели, с определенной частью речи), по синтаксису и пунктуации (постановка знаков препинания в текстах, где употреблены перифразы), по стилистике (употребление перифраз в различных стилях речи).

Упражнение №1.

Определите олицетворение (О), метафору (М), синекдоху (С), литоту (Л), перифразу (П).

1. Кротость синей дали (Н. Бунин) – [М][1].
2. Мальчик, с пальчик – [Л].
3. Все флаги в гости будут к нам (А. Пушкин) – [С].
4. О чём ты воешь, ветер ночной, о чём ты сетуешь безумно? (Ф. Тютчев) – [О].
5. В чащу тёмную глядится круг зеркально-золотой. (И. Бунин) – [П].

Упражнение №2.

Внимательно посмотрите на предложенные словосочетания. Все они являются образными наименованиями предметов или явлений, которые представлены в скобках. Выпишите в правый столбик словосочетания, которые отражают внешний вид предмета, а в левый – словосочетания, которые отражают назначение предмета.

Отражают назначение	Отражают внешний вид

Орудие письма (ручка), светящаяся дуга в стекле (лампочка), колючий зелёный цветок (кактус), очиститель воздуха (дерево),широкополая одежда для головы (шляпа), многословная лесть (комплимент), распорядитель дорог (светофор), драгоценная шейная нить (ожерелье), черные семечки в золотой каемочке (подсолнух), холодный белый кругляш (снежок), проверка на адекватность (экзамен).

Упражнение №3.

1. Соотнесите словосочетания из правой колонки со словами из левой колонки:

1) милиция а) черное золото

2) луна б) вождь мирового пролетариата

3) нефть в) белые воротнички

4) Британия г) ночное светило

5) Ленин д) стражи правопорядка

6) чиновники е) туманный Альбион

Упражнение №4.

Составьте перифразы к данным словам, по образцу:

Сосны – лесные богатыри.(прил.+сущ.)

Проталины – [*рыжие пятна, апрельские веснушки*].

Мороз – [*сказочный художник*].

Снежинка – [*белый мотылёк, легкая пушинка, пикирующий самолётик, парящая чайка, прозрачная паутинка*].

Белка – [*лесной зверёк, лесная непоседа*].

Лужа – [*сверкающее зеркало*].

Звезды – [*светящиеся пчёлы*].

Лыжи – [*быстрее дощечки*].

Упражнение №5.

Прочитайте текст. Выделите в нем оценочные описательные обороты, придумайте с ними свои предложения:

1. Понял я тогда, что никакого святого искусства нет… что я раб, *игрушка чужой праздности* (А. П. Чехов).
2. – Клавдия Никаноровна! – забасил

дядя Егор, расталкивая своим голосом другие голоса. – А, Клавдия Никаноровна!.. – Клара повернулась к *этому холму за столом* (В.М. Шукшин).

3. В это время к костру, как и вчера, подкрался кругленький, коренастенький парень, *колобок в строченой бушлатке* и преданно глядя на стрелка с кобурой нарочито бойко спросил…(В. П. Астафьев)

4. Пани Марина, высокая и когда-то замечательно красивая женщина, теперь являлась *жалкой развалиной* (Д. Н. Мамин-Сибиряк).

5. Опять идешь к своей учительнице? Зачем тебе *эта руина?* (А. Н. Рыбаков)

6. Жалели вообще-то: у него пятеро ребятишек, из них только старший добрался до десятого класса, *остальной чеснок* сидел где-то ещё во втором, в третьем, в пятом…(В. М. Шукшин).

7. – Ну, будет? – Нет, дай я натешусь! Дай мне душеньку отвести, *скважина ты кривоносая*! Дятел… – Тут она изловчилась и больно достала по голове. Немножко сама испугалась…(В. М. Шукшин)

8. Какой я талант? *Выжатый лимон*, сосулька. (А. П. Чехов)

9. А Феликс думал, что Нина – *его личный блокнот*, который можно в любую минуту достать почерпнуть нужную информацию (В. С. Токарева).

Упражнение №6.

1. Подобрать перифразы-синонимы к словосочетанию **художественная литература**.

Художественная литература – *жемчужина словесного искусства* (*образная паутина, достояние русской культуры, духовное пристанище, живительный бальзам* и т. д.)

2. Используя получившиеся перифразы, создать небольшое сочинение-рассуждение на тему «Художественная литература – это вершина национального языка».

Перифразы в предложенных упражнениях расширяют знания школьников о мире, учат работать со словарями (толковым, мифологическим, словарем символов), являются важным средством выразительности (что необходимо учитывать при лингвистическом анализе текста и создании учащимися собственного высказывания). Соответственно, перифразы могут быть включены в любой этап изучения школьной программы по русскому языку: они углубляют знания по изучаемому материалу (орфографии, морфологии, синтаксису, стилистике) и являются уникальным средством выразительности, развивающим языковое чутье и речь учащихся.

Итоги педагогической практики, в ходе которой студентами использовались предлагаемые инновационные методы и приемы, показали, что у будущих учителей-словесников значительно повысилась мотивация к педагогической деятельности, что в итоге обеспечило достаточно высокий уровень проведения педагогической практики в тех школах, где использовались разработанные нами материалы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Архипова Е. В.* Основы методики развития речи учащихся: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М., 2004.

2. *Бельчиков Ю. А.* Перифраза // Энциклопедия. Русский язык. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1997. – С. 334.

3. *Бытева Т. И.* Основы лингвистической теории перифразы: учеб. пособие для студентов и аспирантов филол. специальностей / Т. И. Бытева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2004.

4. *Новиков А. Б.* Субстантивные перифразы в современной советской газетной публицистике: Автореф. дис. … канд. филол. наук. – Л., 1988. – 18 с.

5. *Томашевский Б. В.* Перифраза // Стилистика. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – С. 230-234.

[1] В квадратных скобках приводятся ответы.

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А. И. ГЕРЦЕНА

УДК 37.035.6
ББК 74.200.512

педагогика

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ

А. Н. Лебедь

В статье рассматриваются воспитательные проблемы современной молодежи, анализируются патриотические основы ее духовно-нравственного развития, рассматриваются критерии героико-патриотического воспитания, аспекты отношения молодых людей к родной земле, к своему Отечеству, к защите его национальных интересов и безопасности.

Ключевые слова
Патриотизм, Отечество, современная молодежь, воспитательная работа, духовно-нравственное развитие, родина, Россия

Вся история развития человеческого рода свидетельствует о том, что именно в любви к своей родной земле, к своему Отечеству и семье, люди находили смысл своего бытия и душевного благополучия, что и было подмечено творческим гением А. С. Пушкина.

Два чувства дивно близки нам -
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
На них основано от века
По воле бога самого
Самостоянье человека,
Залог величия его...
А. С. Пушкин. 1830 г.

Проходят годы, столетия, а педагогическая ценность слов гения только возрастает, потому как он с величайшей прозорливостью и точностью указал на два источника формирования патриотических чувств... любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам, в которых и в наше время, наиболее полно проявляется духовно-нравственное величие человека как Человека.

Патриотизм является важнейшей воспитательной ценностью. В повседневной жизни он зарождается и функционирует в сложном комплексе чувств, знаний, общественно-значимых установок и действий, обычно артикулируемых как любовь к Родине. Словарь В. Даля определит патриота как «любителя отечества, ревнителя о благе его…»[1]. Ключевое, удачно найденное В. Далем слово в этом определении – ревнитель, то есть усердный защитник, поборник интересов своей Родины, уважающий её традиции и строго соблюдающий её правовые и ду-

ховно-нравственные основы.

Патриотизм – это одно из наиболее глубоких чувств, закреплённых веками и тысячелетиями существования обособленных отечеств. Понятие это связано с отечеством не только по существу, но и этимологически: слово «патриотизм» берет начало от греческого «патрис» – отечество.

Исследование развития идей патриотизма в истории педагогической мысли показывает их неразрывную связь с идеями отечества и его защиты. Единство этих двух социально-значимых идей, сыграли и продолжают играть важную роль в патриотическом воспитании многих поколений наших соотечественников.

Проблема отечества и патриотизма издавна привлекала внимание политических деятелей, философов, писателей и ученых, вызывала живейший интерес у народных масс. Объясняется это тем, что она затрагивает весь комплекс человеческих чувств тесно связана с вопросом о соотношении общенародных, национальных интересов, как отдельного человека, так и различных групп граждан.

Проблемы патриотизма и отечества отражают пути народа и являются важной неотъемлемой частью его общественного бытия и общественного сознания. Служение отечеству исторически рассматривалось как выполнение своего высшего патриотического долга перед Родиной, перед близкими и родными людьми. Воспитательный потенциал патриотических чувств состоит и в том, что люди, лишённые этих волнующих чувств не могут рассчитывать на общественное признание и уважение всех членов человеческого сообщества в которых они живут, потому как самым тяжким преступлением всегда считалась и считается измена Родине, предательство своего Отечества, безразличие к его судьбе.

Понятия патриотизма и отечества включают в себя важнейшие материальные и духовные факторы жизни людей, являются результатами их совместной социально-значимой деятельности. Наличие «вечных» непреходящих духовно-нравственных элементов в содержательной структуре патриотических чувств, свидетельствует об их общеисторической, воспитательнй значимости, многовековой преемственности и особенностях национального бытия. Именно поэтому отечество и патриотизм, как данная политическая, социальная и культурная среда, всегда играли важную роль в историческом развитии, являясь могучей воспитательной силой общественного прогресса. К примеру древние славяне, жившие в условиях общинного строя, воспитывали подрастающее поколение, готовя его к жизни в общине. Большую роль в нравственном воспитании их детей играли сказки, песни, былины, в которых они знакомили детей с жизненными явлениями, давали им представления о семейных и общественных ценностях. Устное творчество из поколения в поколение прививало детям любовь к труду, воспитывало у них любовь к родине, доброе отношение к людям и природе, ненависть к угнетателям. Великий русский педагог К. Д. Ушинский говорил о сказках: «это – первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа»[2].

Воспитание патриотизма процесс длительный. В ходе него у человека, и особенно у молодого человека, формируются: - нравственно-гуманистические идеалы, основанные на общечеловеческих ценностях, на признании права человека на жизнь, как на высшую общественную ценность, право на благополучие, как на высший критерий социально-экономического развития общества. Благодаря воспитательной составляющей патриотических чувств, в личности молодого человека формируются такие качества как гражданственность, конституционно-государственная ответственность, общественно-политическая

активность, смысловая одухотворённость собственного бытия. Отмеченные воспитательные ценности, как показывает практика воспитательной работы, чаще обычного реализуется в профессиональной трудовой (учебной), семейно-бытовой и в культурно-досуговой сферах повседневной жизнедеятельности людей.

Воспитательный потенциал патриотических чувств в различных сферах человеческой жизни неоднозначен и крайне подвижен. Политика деидеологизации и социальных трансформаций нашего общества начатых ещё в начале 90-х годов, не прошли бесследно и дали свои «плоды». Так согласно всероссийскому опросу, который провёл в 2002 году фонд «Общественное мнение», городское и сельское население отдаёт в первую очередь проблемам «безопасности», «миру» и «семье»[3]. Однако это вовсе не означает что граждане России стали меньше любить свою Родину. У понятия «патриотизм» есть две составляющие: первая – интимное чувство любви к малой родине, и вторая, – повседневная официальная идеология, формируемая государством (история, философия образы патриотов, литература, СМИ, и т.п.). Вторая составляющая, в условиях обновления различных основ нашего общества, оказалась несколько размытой, и только в настоящее время стала обретать конкретные патриотические контуры, конкретное воспитательное влияние на умы и сердца современной молодёжи. Так на вопрос, что для Вас означает «быть патриотом» питерская молодёжь (в исследованиях проведённых в 2007 году) дала следующую структуру ответов: любить и гордиться Россией (65%), быть готовым защитить Россию (48,5%), уважать традиции и культуру своей Родины (35,6%). На вопрос о том, считаете ли вы себя патриотом ответ «да», составил 44,3%, отрицательно ответили 28,2%. До 35,7% молодых людей ответили, что они над этим не задумывались[4].

Анализ результатов ряда исследований показывает, что для большинства граждан слово «патриотизм» в первую очередь совпадает с «малой Родиной», с ближним социальным окружением: семьёй, со своими близкими, родным городом, деревней, домом[5]. Приведённые данные могут и должны быть в поле зрения родительской и педагогической общественности и органов государственной власти в плане выбора «точки приложения» своих воспитательных усилий в процессе формирования патриотических чувств у наших соотечественников и особенно у нынешней молодёжи.

Объективным и главным критерием в героико-патриотическом воспитании личности является её отношение к родной земле, готовность отстоять свою Родину, обеспечить её безопасность. Чувство патриотизма в историческом контексте было присуще и чудо-русским богатырям, и дружинникам Святослава, и полтавским драгунам, и храбрым солдатам Великой Отечественной войны. Три коротких, но величественных слова «Долг, Честь, Отечество» ярким чувственным лучом пронизывают всю военную историю России от Куликовского поля и Бородина до Сталинграда и Берлина. За годы Великой Отечественной войны за проявленные героизм и мужество было награждено орденами и медалями солдат и офицеров – более 8 млн., в том числе 11600 человек удостоено звания Героя Советского Союза. Народная мудрость гласит:

Все может родная Земля –
Напоить родниковой водой!
Удивить красотой!
Накормить хлебом!

Но она не может защитить себя … и тот, кто надёжно её защищает, того она считает своим патриотом, удивляет своей красотой, кормит хлебом и, в знак благодарности, поит родниковой водой.

Автор «Исторических писем» народник Петр Лавров писал: «В решимости

отдельной личности бороться за то, что она считает правдой, как бы она ни была невероятна, в решимости гибнуть за свои убеждения, хранится тайна всех завоеваний человечества»[6]. Не случайно, сегодня как никогда ранее, актуально звучат слова известных отечественных педагогов-новаторов М. П. Щетинина, Е. И. Ильина С. И. Лысенко, Ш. А. Амонашвили, школьного донецкого учителя В. Ф. Шаталова и др., которые еще в 90-е годы предлагали перейти от схоластики и начетничества, к педагогике сотрудничества, к школе радости и света, в которых только и может сформироваться полноценная личность, истинно любящая свою Родину, свой отчий дом.

Продолжая лучшие педагогические традиции и в наше время, в начале XXI века, немало тех, талантливых и одержимых воспитателей которые с достоинством и бережно хранят ту духовно-нравственную силу, благодаря которой взрастчиваются новые поколения великой России. Подтверждением тому служат ежегодно проводимые волнительные торжества – Учитель года. Наши лучшие педагоги неоднократно с достоинством представляли отечественную российскую школу и на международных форумах. Историк из Москвы Александр Дряхлер, учитель изобразительного искусства из города Бугульмы Ильштат Губайдулян, мультимедийный проект преподавателя информатики Ирины Ивановой были признаны лучшими из лучших на IV международном форуме педагогов-новаторов, проходившем в Париже в 2007 году[7].

Педагогический потенциал патриотизма воистину велик и свят. Он и в наше время помогает всем тем, кто с оружием в руках стоит на страже своего Отечества, обеспечивает мир в наше неспокойное время.

В январе 2010 года наш родной город Ленинград (Санкт-Петербург) будет отмечать 66 годовщину со дня полного освобождения от фашистской блокады. Девятисотдневная блокада Ленинграда – трагическая и в то же время героическая страница нашей истории. В ней величие духа и источник нашей гордости за свой народ, за город, за свою страну. Эту священную память, и те героические, патриотические чувства, которые проявляли ленинградцы в дни суровых испытаний, надо сохранить и сберечь для достойного воспитания наших будущих поколений, наших будущих потомков.

В каком-то смысле, мы все сегодня по прежнему на фронте. Но это уже другой фронт. Фронт, на котором идет борьба не только за историческую память, но и за наше будущее. Можно и нужно радоваться жизни, переживать сегодняшние трудности. Но отказ от памяти – путь к поражению, путь в небытие. Этого допустить нельзя. И таким надежным помощником в обеспечении безопасности нашего Отечества была и остается вера и любовь к своей земле, и те патриотические чувства, которые передали нам, как эстафету, наши предки и наши уважаемые ветераны.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1]Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 3. – М., Русский язык, 1978. – С. 24.

[2]Шабаева М. Ф. История педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – С. 117.

[3] Любовь к Родине – это интимное // Известия. – 2001. – 04 декабря.

[4] Гаврилюк В. В., Маленков В. В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодёжи // Социологические исследования. – 2007. – №4. – С. 48.

[5] Левашов В. К. Патриотизм в контексте современных социально-политических реалий // Социологические исследования. – 2006. – №8. – С. 69.

[6] Леченев В. А. Истина и справедливость. – М., Политиздат, 1989.

[7] Урок в Лувре // Российская газета. – 2007. – 10 апр. – №74.

КУЗБАССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛИАЛ В г. ПРОКОПЬЕВСКЕ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

УДК 378.1
ББК 74.58

педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Л. И. Мамонова

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза при обучении физико-математическим дисциплинам. Особое внимание в статье уделяется применению комплексного подхода для результативного формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза.

Ключевые слова
Компетентность, профессиональная компетентность студентов технического вуза, комплексный подход

В настоящее время главная задача системы российского высшего образования – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Качество современного профессионального образования большинство отечественных учёных рассматривают как многомерную системную характеристику, в которой качество результата, то есть качество подготовки специалиста рассматривается как ведущий компонент этой характеристики. Качество результата профессиональной подготовки понимается как соответствие профессиональной подготовленности студента требованиям современного общества к квалифицированному специалисту и рассматривается в рамках сформированной профессиональной компетентности.

Понятия «компетенция-компетентность» стали использоваться в современном образовании в качестве нового интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результат процесса образования. Определение профессиональной компетентности личности можно сформулировать как уровень знаний, умений и готовности личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных и профессиональных условиях.

Сегодня Россия подошла к ситуации, когда при избытке специалистов с высшим профессиональным образованием реальная экономика испытывает острую нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров. Мы убеждены

в том, что для построения практико-ориентированного высшего образования необходим новый подход - компетентностный. В отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение помимо знаний, умений, навыков опыта практической деятельности. Компетентностный подход ориентирован на достижение определённых результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т.е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл - он превращается в процесс учения-научения, т.е. приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей.

Образование студентов технического вуза направлено на получение будущими специалистами не только определенных знаний и умений, но и особых компетенций, понимаемых как способности человека решать профессиональные и жизненные задачи. Если технический вуз не сформирует у своих выпускников способность быстро адаптироваться к постоянно развивающимся технологиям, осваивать новые достижения фундаментальных исследований, творчески разрешать технически проблемы, то его выпускники будут не конкурентоспособными на рынке высококвалифицированного труда.

Под профессиональной компетентностью студентов технического вуза мы понимаем интегральную характеристику, определяющую способность решать профессиональные проблемы и задачи для успешной деятельности в профессионально-технической области и эффективной работы в рамках инженерной специальности, возникающие в реальных ситуациях, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

По нашему мнению, профессиональную компетентность будущего инженера необходимо формировать в процессе обучения не только специальным, но и общеобразовательным дисциплинам. Одной из ведущих задач педагогического процесса подготовки инженера является формирование студента как профессионала, способного решать всё многообразие задач, связанных с профессиональной деятельностью.

Математика и физика являются основными курсами, и поэтому представляет интерес рассмотрение состояние опыта и перспективы развития высшего профессионального образования. Одной из главных проблем в современной методике преподавания математики и физики, является решение вопроса об определении перечня компетенций – от общих, характерных для выпускников технических вузов, до частных предметных, связанных с определенной специальностью. К таким можно отнести: предметно-методические, мировоззренческие, информационные физико-математические компетенции. Эти компетенции определяют реализацию профессиональной направленности обучения специалистов, формируют готовность к предстоящей деятельности. При формировании профессиональной компетентности студентов необходимо учитывать особенности физико-математического образования в техническом вузе: непрерывность изучения и применения математики и физики; фундаментальность физико-математической подготовки; ориентированность курсов математики и физики на практику.

Формирование профессиональной компетентности при обучении математике и физике имеет целью образование аспекта готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности**.** В

содержание этого понятия мы включаем следующее: развитие мышления и формирование профессионально значимых приёмов умственной деятельности; обеспечение математического аппарата для изучения специальных дисциплин и профессиональной подготовки; методологическую подготовку к непрерывному самообразованию в области математики, физики и их приложений.

Исходя из нашего опыта, первокурсники технических вузов не всегда успешно овладевают физико-математическими знаниями не потому, что получили слабую подготовку в школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умения правильно распределять своё рабочее время для самостоятельной подготовки.

Однако нередко преподаватели математики и физики, стремясь усовершенствовать свой курс в теоретическом отношении, сделать его более цельным и стройным, в меньшей степени задумываются о том, что для студентов технических вузов важна методологическая связь получаемых знаний с их практическими приложениями. Студенты втузов выбрали своей специальностью другие науки, поэтому важно так строить преподавание, чтобы они постоянно ощущали, что, изучая математику и физику, они приближаются к более глубокому пониманию и своей специальности.

Результаты проведенного в рамках нашего исследования показывают, что вследствие формальности изложения курсов математики и физики, их оторванности от практики студенты, имея достаточный запас физико-математических знаний, не всегда могут использовать их в изучении специальных дисциплин, далеко не в полной мере осознают роль математики и физики в их профессиональном становлении. Формальное изложение курсов математики и физики ведет к снижению мотивации изучения этих дисциплин. А приобретение знаний, не связанных с ближайшей деятельностью, не является актуальным для студентов технических вузов.

На наш взгляд, усиление профессиональной направленности обучения математике и физике в техническом вузе, способствующее формированию профессиональной компетентности студентов может быть достигнуто за счет:

- совершенствования содержания теоретического материала;
- внесения определенных изменений в совокупность задач;
- развития навыков учебно-исследовательской и поисковой работы;
- использования межпредметных связей дисциплин;
- выделения в содержании образования инвариантной и вариативной составляющих образования;
- развития профессиональных качеств личности будущего инженера.
- реализации непрерывности образования.

Для обоснования необходимости формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла через выделение определённых педагогических условий, нами было проведено экспериментальное исследование, одной из целей которого являлась апробация применения комплексного подхода для результативного обеспечения профессиональной направленности обучения и формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла.

Под комплексным подходом нами понимаются научно-методические, материально-технические, морально-психологические и организационно-психологичес-

кие составляющие обучения студентов технических вузов.

Реализуемый нами подход позволяет учитывать и формы организации обучения, и взаимодействие преподавателя и студентов, и материальное обеспечение учебного процесса, и психолого-педагогические факторы обучения.

Предполагая, что реализация в учебном процессе комплекса педагогических процессов способствует формированию профессиональной компетентности студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла, решали в ходе эксперимента следующие задачи: планирование организации экспериментальной работы; реализация комплекса педагогических условий, способствующих формированию профессиональной компетентности студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла; определение критериев и показателей эффективности формирования профессиональных компетентностей студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла, подготовка необходимого инструментария.

Проверка результативности эксперимента проводилась методом сравнения полученных результатов в контрольной и экспериментальной группах.

Применяемые методы исследования реализовывались как единая система, обеспечивающая эффективную оценку осуществления комплексного подхода к формированию профессиональной компетентности студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла.

Для того чтобы иметь возможность адекватно оценить степень сформированности профессиональной компетентности студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла мы разработали систему критериев и показателей, на основе которых осуществлялась диагностика.

В качестве критериев и показателей результативности формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла мы предлагаем: *когнитивный* (показатели: уровень развития навыков моделирования производственных ситуаций и самостоятельной работы над новым теоретическим материалом, научный интерес к современным математическим методам решения профессиональных задач, уровень сформированных профессиональных знаний и умений и др.); *эмоциональный* (показатели: отношение к выбранной профессии, представление о будущей профессиональной деятельности, ассоциация себя с будущей профессией и др.); *мотивационный* (показатели: уровень собственных притязаний, заинтересованность и желание работать в выбранной профессии, побуждение к профессиональному росту, стремление к самообразованию и др.).

С нашей точки зрения, данные критерии и показатели позволяют рассмотреть динамику изменений, происходящих в ценностной, смысловой и мотивационной сферах студентов в процессе обучения физико-математическим дисциплинам в рамках осуществления предлагаемого нами комплексного подхода.

Объективной особенностью низкого уровня сформированности профессиональной направленности, на наш взгляд, является отсутствие должного внимания преподавательского состава к профессионально-ориентированной подготовке, неудовлетворительное состояние руководства процессом формирования у них готовности к профессиональной деятельности.

Мы считаем, что специально организованный процесс обучения, основанный на реализации педагогических условий в контексте будущей профессиональной деятельности студентов, гарантированно обеспечивает достижение сформирован-

ности профессиональной компетенции студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла.

Нами предлагается следующая компонентная структура технологии формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла, которая позволит эффективно формировать профессиональную компетентность студентов. Она состоит из пяти блоков формирования профессиональной компетенции студентов:

1. Блок образовательный - в процессе его реализации осуществляется:

- адаптация студентов к условиям образовательной системы вуза;

- осмысление и закрепление получаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков посредством обнаружения взаимосвязи между базовыми и получаемыми знаниями, умениями и навыками;

- понимание необходимости изучаемого материала в будущей профессиональной деятельности и самосовершенствования.

2. Блок профессиональный - в процессе, которого происходит:

- знакомство с будущей профессиональной деятельностью и повышение мотивации к получению глубоких и качественных знаний;

- получение глубоких фундаментальных знаний по математике и физике, как основы для воспитания конкурентоспособного специалиста;

- применение полученных знаний и умений в практике общеобразовательных, специальных дисциплин, а также в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

3. Блок культурологический - в процессе, которого:

- происходит знакомство студентов с преподавателем и сопоставление на интуитивном уровне его культурологической грамотности со своим уровнем;

- определяется влияние личности преподавателя на культуру поведения, речи (устной и письменной) студентов, что проявляется, в основном, в их подражании преподавателю (манере говорить, делать выводы, обобщать).

- формируется желание выйти за рамки подражания и интерпретировать получаемую информацию на более высоком, качественном уровне.

4. Блок технологический - в процессе которого проводится:

- анализ состояния методического обеспечения;

- разработка учебно-методических комплексов, включая автоматизированные обучающие системы;

- составление методики и выбор форм и методов управления развитием профессионально-направленным образованием будущего специалиста.

5. Блок обратной связи - в процессе, которого осуществляется:

- корректировка целей развития профессионально-направленного образования, подразумевающих постановку таких целей как: эффективное развитие специального мышления будущего специалиста и его адаптацию в социокультурную образовательную среду;

- допроектирование комплекса учебно-методических средств для достижения поставленной цели;

- внедрение обновленного комплекса учебно-методических средств в теорию и практику профессионально-ориентированного образования будущего специалиста.

Для успешного осуществления образовательного процесса, мы провели педагогический мониторинг по разработанной технологии формирования профессиональной компетенции студентов при обучении физико-математическим дисциплинам, который был организован в два этапа - диагностический и итоговый.

Результаты, полученные после проведения первичных мониторинговых замеров, дали основание о необходимости вве-

дения курса методических мероприятий с преподавательским составом, посвящённых формированию навыков организации профессионально направленного обучения. Были разработаны теоретические и практические занятия по каждому из блоков, предложенной технологии: образовательному, технологическому, профессиональному, культурологическому и блоку обратной связи. Каждый блок был посвящён отработке преподавателями умений, требующихся на определённом этапе реализации технологии формирования профессиональной компетентности студентов.

В результате использования преподавателями предложенной нами технологии, возросли средние показатели, влияющие на профессиональную направленность студентов, и повысилась взаимосвязь между факторами, оказывающими на неё влияние.

Мы считаем, что специально организованный процесс обучения, основанный на реализации комплекса педагогических условий в контексте будущей профессиональной деятельности студентов, гарантированно обеспечивает достижение сформированности профессиональной компетентности студентов технического вуза при изучении предметов физико-математического цикла.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: Учеб. пособие. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: МПСИ,2005. – 216 с.

3. Зимняя, И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Материалы XIII Всероссийского совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4-15.

4. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст]. Учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: АПКиППРО, 2005. – 101с.

5. Мизевич, С. Г. Комплексный подход в обучении студентов-дизайнеров инженерному проектированию [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Г. Мизевич. – М., 2007. – 21с.

6. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / Г. В. Лаврентьев, Н. Б Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2002.

7. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации // Официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 34 с.

УДК 37.014
ББК 74.04(2)7

педагогика

О КРИТИЧЕСКОМ СОСТОЯНИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В. К. Петренко

В статье даётся анализ положения, сложившегося в сфере образования в наши дни. Даётся аргументированная критика политики, проводимой министерством образования и науки РФ. Автор высказывает своё отрицательное отношение к обязательному введению системы ЕГЭ в средней школе и выполнению основных принципов «Болонского соглашения» в высшей школе.

Ключевые слова
Образование, воспитание, средняя школа, высшая школа, реформы, единый государственный экзамен (ЕГЭ), «Болонское соглашение», коррупция, неэффективность современной российской системы образования

> ***Образование*** – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимое условие подготовки человека к жизни и труду (Советский энциклопедический словарь. – М., 1984 г.).

В современном обществе образование имеет огромное значение не только для отдельного человека, но и для государства в целом. Оно – та база, та основа, от состояния которой зависит буквально все: обороноспособность, уровень развития промышленности и сельского хозяйства; а значит, и продовольственная безопасность страны. От образованности общества в конечном итоге зависят и такие фундаментальные основы социума как состояние культуры, мораль и нравственность.

Уровень сегодняшнего образования таков, что позволяет нам вынести свой категорический вывод в заголовок. Особенно учитывая то, что будучи истинными патриотами, мы хотим, как в былые времена, видеть свое Отечество в передовых рядах высокоразвитых стран.

Исторический экскурс

Образование на Руси стало интенсивно развиваться благодаря введению христианства. На примере Рязани это показывает статья Н. Б.Чельцовой в «Вечерней Рязани» 2009. №13 «Становление духовной школы в Рязани».

Высшее образование или обучение инженерным наукам при царе Петре I проводилось для детей дворянского сословия, которых самодержец отправлял на обучение за границу. А в конце его правления,

в 1724 году в Санкт-Петербурге была открыта Академия Наук.

При императрице Елизавете Петровне в 1755 году был основан первый в России университет в Москве. Позже университеты были открыты в Казани и других крупных городах. С середины XIX века в России начали массово открываться средние специальные учебные заведения — для дворян это были гимназии, где упор в преподавании делался на гуманитарные науки и воспитание хороших манер. Для разночинцев — реальные училища, где главными дисциплинами стали математика, физика, химия и другие предметы, необходимые в технике и производстве. Обучение велось за счет родителей учеников, хотя талантливые, но не имущие воспитанники были в каждом учебном заведении на стипендии попечителей.

При советской власти система образования подверглась реформе, был выдвинут лозунг о всеобщей грамотности и начальное образование стало для всех бесплатным и обязательным.

Обучение велось то раздельно для мальчиков и девочек, то совместно. Открылись средние специальные училища и высшие учебные заведения в городах, рабфаки, ФЗУ – при крупных заводах и фабриках. В них обучение было не только бесплатным, но учащимся даже платили стипендии.

В итоге, в конце эпохи советской власти уровень образования был признан во всем мире весьма высоким как в среднем образовании (наши ученики постоянно побеждали в международных олимпиадах), так и в высшем. В последнем объективно, несмотря на острые политические противоречия в развитом капиталистическом мире, не было абсолютно никаких сомнений. Да и как они могли возникнуть при нашем уровне развития электроэнергетики, атомной и оборонной промышленности, в космической отрасли. Фундаментальным наукам уделялось громадное внимание.

В гуманитарных сферах достижения были явно скромнее. Этот феномен нельзя иначе объяснить, как влиянием жестких политических установок в сфере культуры, литературы, философии и т. п. Одним из главных негативных шагов стал курс на веры через уничтожение церквей, монастырей. А десять заповедей Моисея стали основой «Морального Кодекса Строителя Коммунизма».

Период реформ

Он начался поистине революционным Указом I Президента России Б.Н.Ельцина «Об образовании», согласно которому средняя зарплата по региону для преподавателей в этой отрасли должна была быть не ниже, чем в промышленности. Поистине, хотели как лучше, но благими намерениями до сих пор устилается... сами знаете, что и куда!

Реально денег на образование выделялось все меньше, но формальные требования, тем не менее, ужесточались. В средней школе решили учить уже не 10, а 11 лет. При этом, правда, обязательным сделали неполное среднее образование. Мол, нечего тянуть троечников за уши более 8 лет, а далее они пусть работают. Но работать, кроме торговли да в сфере ЖКХ, вскоре стало негде. Заводы и фабрики стали или сокращать в несколько раз число работников или вовсе закрываться. Вслед за ними стали закрываться ПТУ, ранее именуемые ремесленными училищами. Дескать, зачем нам эти ремесленники, коль мы все товары ширпотреба стали закупать за границей. Они ведь такие яркие, красивые – не чета нашим. Сельское хозяйство тоже бросили на самовыживаемость, а продукты по большей части стали закупать «за бугром».

Впрочем, вернемся в школу. Там, с одной стороны, все продолжались педагогические эксперименты – менялись программы, наращивалась часовая нагрузка. Физкультура практически исчезла и теп-

лилась лишь за счет энтузиазма отдельных директоров и учителей. Зато вводились компьютеры, изменялись учебники по истории, литературе с целью приспособления их с текущей политикой и одобрением Западом. Вообще-то подвергались реформированию многие предметы. Из начальных классов исчезла арифметика, взамен которой ввели математику, которая в старших классах трансформировалась в информатику. Детей стали учить много чему новому и как бы нужному в новых рыночных отношениях, включая обучению безопасному сексу. Свободный рынок наполнил книжные полки пособиями по многим новым наукам и навыкам типа астрологии, хиромантии, разгадывания снов и т. п. В том числе основ по навыкам получения взрывчатых смесей или даже наркотиков. Запретили пионерию, но получили беспризорничество. Ремонт школ, как минимум, классов во многом лег на плечи состоятельных родителей. Видимо, ради них же вскоре отменили школьную форму, чтобы дети более богатых родителей стали отличаться по одежде от других. Особенно, если им не удавалось отличаться по знаниям. Но зарплата учителей стала отличаться от зарплат в промышленности в нижнюю сторону еще больше.

В вузах тоже стали происходить изменения. Многие из них стали вводить кафедры и факультеты, пекущие как блины специалистов по актуальным специальностям типа бухучета и аудиту, экономистов и юристов. Наука там глохла, ибо совместных НИР с промышленностью и разрабатывающими организациями не стало. Ветшало оборудование в технических вузах, как и их внутренний и внешний вид. Ни на что не хватало денег. В том числе, на более-менее достойную зарплату. Это смекнули в верхах и решили недостаток материальных стимулов компенсировать отчасти моральными. В стране, как и у нас в городе, стало явно больше кандидатов, докторов наук и даже академиков по отраслевым направлениям. А сами вузы из простых институтов стали трансформироваться в академии, университеты. Однако на место повышенных в статусе вузов стали появляться коммерческие институты, филиалы столичных вузов. Взамен качеству появилось солидное количество. Вот и наша некогда полупатриархальная Рязань стала почти научным городом типа Новосибирска.

Воспитание и детство

В период становления Советской власти вопросам детства и их воспитанию в духе уважения к труду и соблюдению моральных норм сразу же стали уделять очень большое внимание. Шутка ли – в самые напряженные годы разрухи после Гражданской войны на борьбу с беспризорностью как на передовой край борьбы за новый строй бросили саму ВЧК во главе с Ф. Дзержинским. И «железный» Феликс успешно и быстро решил эту проблему. Везде построили массу детских домов, в которых трудовое воспитание по методу Макаренко стояло на первом месте наряду с обучением грамотности. Конечно, тогдашнее воспитание отличалось от воспитания в «институте благородных девиц», но самые негативные моменты в детской беспризорной среде типа воровства, курения, матерщины и т.п. были жестко искоренены. На место бойскаутов пришла пионерия с ее кружковой и патриотической работой.

Уже во время Великой Отечественной войны для детей-сирот помимо детдомов стали создавать суворовские и нахимовские училища, где воспитанию уделялось первостепенное внимание. Из них тогда воспитывалась элита советского офицерства. Аналогично тому, как перед Революцией 1917 года их место занимали юнкерсы, бывшие в то время наряду с гимназистами элитой российской молодежи.

В годы реформ воспитанием детей по-

лунищие учителя не стали заниматься практически вовсе. Ведь это наиболее сложная составляющая образования, поскольку требует вложения не только знаний и времени, но и всей души, высокой самоотдачи учителя. Пионерию предали-забвению и даже осмеянию, но взамен, безо всякой войны стали получать беспризор ничество. Главным воспитателем стало телевидение. Это оно «самого умного» послало в магазин за «Клинским» и преуспело в негативном отношении школьного большинства к отличникам. В советские, особенно послевоенные годы, дети в отсутствие телевизоров, компьютеров да массы игрушек большую часть времени проводили в спортивных играх на свежем воздухе при самодельном, примитивном оборудовании. Теперь это ушло в прошлое, а вместе с ним и здоровье, ловкость и смелость ребят. В итоге спорт, подвижные игры стали не в моде. Их место заняли более интересные, но и более опасные для здоровья компьютеры, мобильные телефоны и бесчисленные иноземные мультики по телевизору. Они, как в бытность советские, не воспитывают доброту, честность и другой позитив. Напротив, там жестокость, войны, насилие, убийства и т.п. негатив, вредный для психики детей.

Единственный очевидный позитив в воспитании детей ныне играют различные общественные организации. Особенно с православным уклоном типа наших «Православных витязей». А что же государство?

Чтобы оценить роль государства в воспитании и сохранении детей воспользуемся серьезным (на 15 листах компьютерного набора) исследованием А.В.Юревича «Нравственное состояние современного российского общества», основанном, в частности, на докладе о развитии человека 2007/2008. (Пер. с англ. М.: Весь мир, 2007).

Итак: ежегодно 2 тысячи детей становятся жертвами убийств и получают тяжелые телесные повреждения; каждый год от жестокости родителей страдают 2 млн. детей, а 50 тыс. убегают из дома; 12% подростков употребляют наркотики; более 20% детской порнографии, распространяемой по всему миру, снимается в России; около полутора млн. детей России школьного возраста не учатся; детское и подростковое «социальное дно» охватывает не менее 4 млн. человек; темпы роста детской преступности в 15 раз опережают темпы увеличения общей преступности; в современной России насчитывается около 40 тысяч несовершеннолетних заключенных, что примерно в 3 раза больше, чем было в СССР в начале 1930-х годов.

В недавнем прошлом митрополит Кирилл (2008 г.) высказался категорично: «Нравственность есть условие выживания человеческой цивилизации, – не больше и не меньше». И вся история человечества, включая падение Римской империи, лишь подтверждает вывод нынешнего Патриарха России.

Формально государство, конечно, кое-где порой на официальных форумах правильно ставит вопросы о необходимости воспитания. Но на деле мы все чаще слышим о диких случаях в школах: ученики сосут через гибкие трубочки пиво прямо на уроках. И чему же удивляться недавно озвученному по российскому радио случаю, когда ученик на замечание учительницы послал ее к такой-то матери. Более того, уже не только внутри школ внедряется своеобразная «дедовщина», но недавно в самой столице зафиксирован случай «войны» между двух школ. И в этих диких случаях не обошлось без влияния воспитателей.

Порой представители общественности, лучшие педагоги и активные родители просто бьют в набат, но «государевы люди» глухи к их стенаниям.

А как у них?

Оценку ежегодного рейтинга лучших университетов проводят не только на Западе, но и в Азии. Но итог у них в сред-

нем одинаков – наши с передовых позиций в советские времена откатились далеко назад. Так, шанхайский университет провел такой анализ по 6 параметрам (число научных исследований, количество выпускников, получивших различные международные премии, количество публикаций и др.). Лидер, как и прежде Гарвардский, за ним Стенфордский и Калифорнийский университеты (все США). В десятку лучших, кроме США, вошли старейшие вузы Англии: Кембридж (№4) и Оксфорд (№10). А в первую сотню, помимо США (54 вуза), вошла Англия (11). Япония, Германия, Канада, Франция и Швейцария делегировали в эту сотню по 4 университета. А по одному вузу наряду с мизерными по площади и населению Израилем, Данией, Норвегией и Финляндией дала и наша могучая Россия. Это наш МГУ занял 76 место, а в европейском списке он 23-й. Второй по рейтингу Питерский университет стоит в ряду с 305 по 401 место.

Оставим на время успехи в высшем образовании за рубежом и обратимся к их лучшим примерам в школьном образовании. Оно, разумеется, разное даже в пределах Евросоюза. Однако общим моментом является забота о детях вообще и здоровье в частности. Недавно старый знакомый далеко не самой глупой, а главное, четко заботящейся о себе и сородичах нации поведал мне сокровенное. Свою внучку они с дочерью отправили учиться в школу в Америку. При этом главным аргументом в этом решении стала даже не лучшая система образования, а тот факт, что там очень настойчиво борятся и добиваются успехов в деле укрепления здоровья вообще и физического развития в частности. Аналогичная ситуация, знаю, в Канаде. Там, чтобы школьник один не переходил улицу, даже детей-соседей от школы забирают микроавтобусы. Учатся дети в школе целых 12 лет, гармонично развиваясь, и кончают ее в 18-19 лет, становясь взрослым и физически, и по кругозору. Высшее образование там проходит по двухуровневой системе: бакалавр-магистр и оно платное. А в Японии введено уже всеобщее высшее образование. Недаром там проводятся самые современные разработки во многих областях и особенно в области автоматизации, нанотехнологий, связи, компьютерных технологий и т. п. Вообще передовые страны Азии и Дальнего Востока придают образованию первостепенное внимание. Там четко понимают, что успешное будущее за теми странами, которые не жалеют сил и средств для инвестиций в образование и воспитание. Вообще соперничество стран в развитых и развивающихся странах реально происходит на уровне «войны» умов и за умы. Вот многие из наших лучших молодых ученых, да и просто энергичных и грамотных молодых людей бурным потоком устремились на Запад, улучшая свою жизнь, но их интеллектуальное могущество.

Мало реформ

Видимо, так решили высшие чиновники в Минобразе. Священный образ просвещенной Европы снился им уже, видно, и во сне. И дабы не ударить лицом в грязь перед своими гуру и покровителями с Запада реформы в последние годы из эволюционной фазы стали переводить в революционную. Критическая масса непомерного числа вузов, количество студентов в которых стало превосходить число выпускников средней школы, дало дополнительный толчок для новых, кардинальных нововведений.

В школах стали упорно внедрять вместо привычных экзаменов общегосударственную систему ЕГЭ (единый государственный экзамен). Мол, этим убьем, как минимум, двух зайцев, две беды, связанные с поступлением в вузы. Это наша всеобъемлющая коррупция и списывание, в механизм которого помимо банальных «шпор» внедрились и последние дости-

жения техники связи и компьютеризации. В итоге и сами ученики, а главное, их родители и многие представители вузов приняли это новшество в штыки. И не только потому, что, допустим, темы сочинений все равно становятся известными заранее. Главное, что, по мнению специалистов, эта система напрочь отбивает у школьников естественную тягу к творчеству, а проще говоря, от такого верховного «креатива» в стране станет еще больше кретинов. Но у нас как-то не принято в верхах внимать к мнению общественности. Даже квалифицированной и ученой в этой области.

Другая новелла в приказном порядке вводится в наших вузах с 1 сентября сего года. Касается она двухуровневого образования, когда за первые 4 года студент должен защитить степень бакалавра, а затем, если сможет, еще за 2 года дойдет до звания магистра. Это магическое слово, а особенно «бакалавр» шибко сильно не понравились отечественной ученой общественности. А руководители предприятий прославленных и знаменитых в главном секторе нашей промышленности, то есть ОПК, заняли «железобетонную» оборону от такого новшества. Напомню читателям, что в ходе «круглого стола» представителей ОПК и технических вузов страны, это сообщение сделал представитель самого оборонного вуза страны – МТУ им. Баумана. Это было во время Всероссийского совещания на базе отдыха «Волна» в Выползово 25.02.09 г. Это стопроцентное отторжение прозападного бакалавриата произошло в ходе опроса 42-х самых передовых фирм и заводов в системе ОПК страны. Разумеется, наши технические вузы должны работать по их заказам и критериям, а не Запада, которому США навязали «Болонское соглашение» с его бакалаврами и магистрами. Тем более, что наши псевдоученые чиновники не смогли (или не захотели?) даже грамотно составить программу обучения. Исследование «бауманцев» показало ее малую эффективность для обучения технических специалистов, ибо она перегружена гуманитарными науками в ущерб техническим по сравнению с Гарвардским университетом.

Другим недавним новшеством стал нацпроект в области образования. Но он в методическом плане ничего нового пока не привнес. Все свелось к раздаче относительно небольших денег на поощрение лучших преподавателей и на оснащение лучших учебных заведений компьютерами и другой техникой. Примечательно, что и при этом забыли про ПТУ и техникумы, и потребовалось вмешательство бывшего Президента страны для восстановления справедливости.

Пагубное влияние денег

Как ни парадоксально, но у нас в стране, в отличие от других стран, деньги в развитии образования играют преимущественно крайне негативную роль. Причем, деньги в данном случае играют роль двоякую – в одном из-за их явного недостатка; а в другом, наоборот, от избытка. В первом случае это относится к мизерной оплате труда преподавателей всех уровней. Особенно по сравнению с развитыми странами Запада, перед системой образования которого наши верховные чиновники, похоже, просто боготворят. Кроме системы оплаты. По сути, этим наше государство как бы говорит, что достойного, качественного образования нам не надо. Поэтому в педагогические вузы, за редким исключением, ринулись троечники, которых в другие престижные вузы типа финансовых, торговых, внешнеполитических просто не возьмут. При этом государство посредством СМИ и, в первую очередь, телевидения, показывает, т. е. рекламирует праздную, сытую жизнь «белых воротничков». Люди труда, высокой морали давно уже не в моде на экранах, в эфире и на страницах журналов и множества газет. Поэтому после

окончания даже педвузов выпускники идут не в школы и вузы преподавать, а торговать в расплодившиеся торговые сети, где зарплаты втрое выше. Конечно, истинный талант порой проблескивает и в наших вузах. Но эта интеллектуальная прослойка, по большей части, едет на Запад (наших талантов там скопилось, по разным оценкам, от 100 до 200 тысяч человек), где их ждет высокая зарплата и интересная научная работа с новейшими приборами и другой атрибутикой передовой науки.

С другой стороны, не менее пагубно влияют и большие деньги на уровень образования. Но не со стороны их вливания от государства, а со стороны конкретных, хорошо обеспеченных людей. А таких у нас тоже немало. Они буквально покупают себе не только школьные аттестаты и вузовские дипломы (в Москве объявления подобного типа ежедневно расклеивают в метро!), но и степени кандидатов и докторов наук. Для тех, кто опасается разоблачения, к услугам специалисты, которые за относительно доступную цену подготовят вам любую псевдонаучную работу: от контрольных заданий и курсовых работ до диссертаций и научных книг. Массовый выпуск квази-ученых достиг совершенства. Были бы у соискателя деньги и за него будут готовы учиться хоть в аспирантуре, хоть в докторантуре. При Советской власти руководящим, небедным людям тоже было намного проще защититься, но тогда это были скорее исключения, а ныне – правила.

Вот так «золотой телец» с двух, как бы противоположных сторон, все ниже опускает планку нашего образования.

А вот наш нынешний «старший брат» и образец для подражания в мире в образе США, точнее, его нового Президента Б.Обамы думает и делает все наоборот. В подтверждение тому приведу высказывание политолога Л. Шевцовой в «Новой газете» №11 от 6.04.2009 г. о саммите 20 ведущих стран мира, где она дает стратегию Б. Обамы для самой Америки. «Эта стратегия подразумевает ***огромные*** инвестиции в сферу образования и в обеспечение здоровья нации...». А в отношении Российского антикризисного пакета она высказалась так: «Философия российской власти ориентирована на воспроизводство нынешней системы, которая сама является источником кризиса. Если ведущие мировые игроки, включая Китай, стремятся использовать кризис для обновления, то российская правящая команда пытается сделать кризис обоснованием для цементирования статус-кво. Здесь кроется российская драма. Если эти тенденции сохранятся, то нынешнее экономическое и технологическое отставание России от передовых мировых держав усилится многократно...».

От комментариев по поводу нашей политики воздержусь, а вот по поводу Б. Обамы не могу удержаться. Молодой Президент самой мощной державы мира предстает как мудрец, ибо финансами и делами намерен сделать свою страну не просто супер-, а гипердержавой, возвысившись над ближайшими по силе на три головы.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 37.013
ББК 74.58+74.202.15

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ

О. М. Роговая

Статья посвящена методологическим аспектам создания информационных систем. Рассматриваются проблемы проектирования и сопровождения на каждом этапе создания программного продукта.

Ключевые слова
Информационная система, жизненный цикл, модель жизненного цикла, спиральная модель, каскадная модель, ISO/IEC 12207-99

Высокие темпы развития современной техники и технологий требуют все большей автоматизации труда, этому успешно способствует возрастающее количество и качество ЭВМ. Для успешного решения задач по автоматизации на предприятиях любого типа необходимо специализированное программное обеспечение, внедрение информационных систем (ИС), программных модулей.

В настоящее время практически во всех областях деятельности человека активно внедряются и разрабатываются автоматизированные системы управления с учетом специфики организационной структуры. Например, в структуре Рязанского Государственного Университета имени С. А. Есенина выделяются три института, восемь факультетов, четыре общеуниверситетские кафедры, и, распределение нагрузок на аудиторный фонд вызывает затруднения. При распределении аудиторной нагрузки нередки случаи совпадения расписаний групп по различным факультетам, предоставление аудитории, не соответствующей типу занятий или количеству студентов в группе. Разработка и внедрение ИС по автоматизации управления учебным заведением предполагает наличие модуля по управлению аудиторным фондом. Модуль информационной системы управления аудиторным фондом позволит избежать подобных случаев. Он наглядно предоставит информацию о занятости, типе аудитории, наличии необходимой техники, количестве посадочных мест.

Целью работы является разработка теоретических положений и технологических решений создания и использования информационной системы управления аудиторным фондом. Для достижения заявленной цели необходимо решить ряд задач:

- проанализировать процесс моделирования ИС;
- проанализировать стандарты проектирования автоматизированных систем.

Информационная система представляет собой прикладной программный продукт, обеспечивающий обработку информации, включая сбор, хранение, поиск, работает в режиме диалога с пользователем [2].

Можно выделить общие компоненты, входящие в состав ИС: модуль ввода-вывода информации в режиме диалога с пользователем; обрабатывающий модуль; модуль, отвечающий за управление данными; модуль, отвечающий за действия над файлами и базами данных. Среда, отвечающая за управление информацией должна удовлетворять некоторым требованиям, основными являются: способность адаптироваться к изменяющимся условиям; эффективная работа без потери, искажения или дублирования информации; невозможность доступа к ИС посторонним лицам, т.е. защита от несанкционированного доступа. Особенности построения и функционирования ИС зависят от особенностей направления деятельности заказчика, от постановки решаемой задачи.

Одним из базовых понятий в методике проектирования и построения ИС является жизненный цикл ИС (ЖЦ ИС). ЖЦ – последовательность стадий и этапов с описанием действий и процессов протекающих на каждой. Согласно международному стандарту (ISO/IEC 12207-99) выделяют три типа процессов ЖЦ: основные процессы (заказ, поставка, разработка, эксплуатация, сопровождение); вспомогательные процессы (документирование, управление конфигурацией, обеспечение качества, верификация, аттестация, совместный анализ, аудит, решение проблем); организационные процессы (управление, создание инфраструктуры, усовершенствование, обучение). Модель ЖЦ ИС – структура, состоящая из процессов, работ и задач, включающих в себя разработку, эксплуатацию и сопровождение программного продукта, охватывающая жизнь системы от установления требований к ней до прекращения ее использования [3]. Существует несколько моделей ЖЦ. Каскадная модель (модель водопада) – предусматривает последовательное выполнение всех этапов проекта в строго фиксированном порядке. Переход на следующий этап означает полное завершение работ на предыдущем этапе. Требования, определенные на стадии формирования требований, строго документируются в виде технического задания и фиксируются на все время разработки проекта. Каждая стадия завершается выпуском полного комплекта документации, достаточной для того, чтобы разработка могла быть продолжена другой командой разработчиков [2].

Недостатком каскадной модели ЖЦ является то, что согласование с пользователем происходит только после завершения определенного этапа работы. Техническая документация остается неизменной во время создания ИС, из этого следует, что замечания, поправки, изменения заказчик может внести только после полного окончания работ. В связи с этим была предложена спиральная модель ЖЦ. На каждом витке спирали выполняется создание очередной версии продукта, уточняются требования проекта, определяется его качество и планируются работы следующего витка. Особое внимание уделяется начальным этапам разработки – анализу и проектированию, где реализуемость тех или иных технических решений проверяется и обосновывается посредством создания прототипов [1].

Основными этапами планирования стали анализ и проектирование, реализуемые в виде создания прототипов. На каждом витке спирали происходит создание части программы, уточняются цели, производятся уточнения

технического задания, планируются работы на следующий виток спирали. Основной проблемой спиральной модели является определение момента завершения очередного витка, для этого вводятся временные ограничения для каждого этапа работы над программным продуктом.

Согласно ГОСТ 34.601-90 построение объекта автоматизации состоит из 8 стадий.

1. Формирование требований к ИС. На этой стадии происходит обследование объекта автоматизации, обоснование необходимости создания и формирование требований пользователя к ИС.

2. Разработка концепции ИС. Проводится изучение объекта, разработка вариантов концепции ИС, удовлетворяющей потребностям пользователя, а так же оформление отчета о выполненной работе.

3. Техническое задание. Разрабатывают и утверждают техническое задание на создание ИС.

4. Эскизный проект. Разрабатываются предварительные проектные решения, документация по системе и ее частям.

5. Технический проект. Разработка проектных решений, оформление документации на систему и ее части, а так же на поставку комплектующих изделий.

6. Рабочая документация. Осуществляется разработка рабочей документации, содержащей сведения для выполнения работ, а так же адаптация программ.

7. Ввод в действие. Подготовка объекта автоматизации к вводу ИС в действие, подготовка персонала, проведение предварительных испытаний, опытной эксплуатации.

8. Сопровождение. Выполняются работы в соответствии с гарантийными обязательствами, послегарантийное обслуживание [4].

Основной частью модуля информационной системы управления аудиторным фондом является база данных, состоящая

Таблица: ДАТА		
ДАТА (PK)	Дата/время	Дата
ДЕНЬ_НЕДЕЛИ	Текстовый	День недели
№_НЕДЕЛИ	Числовой	Порядковый номер недели

Таблица: ГРУППА		
ГРУППА (PK)	Текстовый	Номер группы
ФАКУЛЬТЕТ	Текстовый	Название факультета
КОЛИЧЕСТВО_ЧЕЛОВЕК	Числовой	Количество человек в группе

Таблица: ВИД_ЗАНЯТИЯ		
ID_ВИД (PK)	Текстовый	Код вида занятий
ВИД_ЗАНЯТИЯ	Текстовый	Полное наименование вида занятия

Таблица: КАФЕДРА		
ID_КАФЕДРА (PK)	Текстовый	Код кафедры
КАФЕДРА	Текстовый	Полное наименование кафедры

Таблица: ПРЕДМЕТ		
ID_ПРЕДМЕТ (PK)	Текстовый	Код дисциплины
ПРЕДМЕТ	Текстовый	Полное наименование дисциплины

Таблица: ТИП_АУДИТОРИИ		
ID_ТИП (PK)	Текстовый	Код типа
ТИП_АУДИТОРИИ	Текстовый	Полное наименование типа аудитории
ОПИСАНИЕ	Числовой	Описание типа аудитории

Таблица: ПРЕПОДАВАТЕЛЬ		
ID_ПРЕПОДАВАТЕЛЬ (PK)	Текстовый	Код преподавателя
ФАМИЛИЯ	Текстовый	Фамилия преподавателя
ИМЯ	Текстовый	Имя преподавателя
ОТЧЕСТВО	Текстовый	Отчество преподавателя
ID_КАФЕДРА	Текстовый	Код кафедры

Таблица: №_АУДИТОРИИ		
№_АУДИТОРИИ (PK)	Текстовый	Порядковый номер аудитории
ТИП	Текстовый	Тип аудитории
ЭТАЖ	Текстовый	Этаж, на котором находится аудитория
КОРПУС	Текстовый	Корпус, в котором находится аудитория
ДОСКА	Логический	Наличие доски в аудитории
КОЛИЧЕСТВО_МЕСТ	Числовой	Количество мест в аудитории

Таблица: №_АУДИТОРИИ_ЗАНЯТИЕ		
ID_АУД_ЗАНЯТИЕ (PK)	Текстовый	Код занятия, проводящегося в определенной аудитории
№_АУДИТОРИИ	Текстовый	Порядковый номер аудитории, в кото рой будет проходить занятие
ГРУППА	Текстовый	Группа, с которой будет проводиться занятие
ID_ВИД_ЗАНЯТИЯ	Текстовый	Код вида занятия
ID_ПРЕДМЕТ	Текстовый	Код дисциплины, проходящей в аудитории
ФАМИЛИЯ_ПРЕПОДАВАТЕЛЬ	Текстовый	Фамилия преподавателя, проводящего занятие

Таблица: ЗАНЯТИЕ_ПРЕПОДАВАТЕЛЬ		
ID_ЗАНЯТИЕ_ПРЕПОДАВАТЕЛЬ (PK)	Текстовый	Код занятия, проводимого определенным преподавателем
ГРУППА	Текстовый	Группа, с которой будет проводиться занятие
ID_ПРЕДМЕТ	Текстовый	Код дисциплины, проводимой преподавателем
ID_ПРЕПОДАВАТЕЛЬ	Текстовый	Код преподавателя
ID_ВИД	Текстовый	Код вида занятия
ID_КАФЕДРА	Текстовый	Код кафедры

Таблица: ЗАНЯТИЕ		
КОД (PK)	Счетчик	Порядковый номер
ГРУППА	Текстовый	Группа, с которой будет проводиться занятие
ID_ПРЕДМЕТ	Текстовый	Код дисциплины
ID_ВИД	Текстовый	Вид дисциплины
ДАТА	Дата/время	Дата, проходящего занятия
СМЕНА	Числовой	Смена, во время которой проходит занятие
№_ПАРЫ	Числовой	Порядковый номер пары, во время которой проходит занятие
ЗАНЯТОСТЬ	Логический	Занятость аудитории
ID_АУД_ЗАНЯТИЕ	Текстовый	Код занятия, проводящегося в определенной аудитории
ID_ЗАНЯТИЕ_ПРЕПОДАВАТЕЛЬ	Текстовый	Код занятия, проводимого определенным преподавателем

из 11 таблиц, содержащих следующую информацию:

Внедрение модуля ИС по управлению аудиторным фондом позволит: работникам и преподавателям вуза быстро освоить данную программу; упростить процесс резервирования аудитории; сократить время внесения изменений в действующую нагрузку на аудитории. Модуль ИС обладает широким спектром возможностей: по визуализации загруженности аудиторного фонда; по предоставлению различных прав пользователям (гость, преподаватель, администратор); по редактированию занятости аудиторий.

ИС позволит в значительной мере сократить временные затраты и позволит упростить работу учебно-методического управления вуза. Данный модуль реализуется как автономная программа, однако существуют возможности построения единого комплекса автоматизированного управления вузом. Модуль имеет большой потенциал развития. На ее базе возможно построение ИС составления расписания, управления нагрузкой препода-

вателей вуза.

В заключении хочется отметить, что внедрение модуля ИС по управлению аудиторным фондом позволит в значительной мере повысить качество и производительность работы учебно-методического управления вуза. Дальнейшее развитие позволит автоматизировать различные стадии управления университетом, а так же позволит автоматизировать этот процесс.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Грекул В. И., Денищенко Г. Н., Коровкина Н. Л. Проектирование информационных систем. – М.: Интернет-университет информационных технологий – ИНТУИТ.ру, 2005.

2. Избачков Ю. С., Петров В. Н. Информационные системы: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008.

3. ISO/IEC 12207-99

4. ГОСТ 34.601-90

ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.922.7
ББК 88.83

ПСИХОЛОГИЯ

ВРЕМЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

А. В. Рыжухин

Предметом исследования является взаимосвязь между составляющими восприятия времени и личностными особенностями в подростковом возрасте. Используются методики, направленные на изучение когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой сфер личности, а также методики исследования различных составляющих перцепции времени. Обнаружено, что неточности перцепции времени влекут за собой также неадекватность в оценке других аспектов реальности, включая составляющие Я-концепции. Формулируется вывод о возможности рассмотрения особенностей перцепции времени в качестве диагностического показателя, свидетельствующего о зрелости всех подсистем личности: когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой.

Ключевые слова
Восприятие времени, асоциальное поведение, подростки

Характеристика современного состояния проблемы

Изучение восприятия времени в психологии предполагает взаимодействие не с хронологическим временем как таковым, а с психологическим феноменом. Психологический феномен восприятия времени подвержен воздействию множества факторов, как ситуационных, так и личностных. К ситуационным факторам мы относим внешние по отношению к субъекту влияния, источником которых являются стимулы внешней среды; к личностным – внутренние причины, источником которых является сам человек.

Ситуационные факторы восприятия времени изучаются в экспериментах, где испытуемых просят оценить продолжительность равных временных отрезков в различных условиях. Известна, например, зависимость между воспринимаемой длительностью отрезка времени и количеством происходящих в нем событий [6, 13].

Сложность событий и их организация также влияют на восприятие длительности. В ряде экспериментов показано, что хорошо организованные стимулы требуют сохранения в памяти меньшего объема информации, и это позволяет воспринимать временной интервал как более короткий [13].

Имеются даже данные, согласно которым восприятие времени человеком зависит от размера объектов, с которыми он взаимодействует: чем меньше размер ви-

зуальной среды, тем более медленнотекущим кажется время [3, 4].

Личностные детерминанты восприятия времени рассматриваются в моделях, оперирующих к вниманию [например, 2, 1, 5]. Здесь говорится, что воспринимаемая длительность напрямую связана с количеством внимания, направленным на нее. Согласно этим моделям, заполненное событиями время недооценивается потому, что требует большего внимания. С точки зрения воспринимающего в заполненном интервале происходит больше событий, и это, как ему кажется, требует от него больших усилий, внешне незаполненные, не требующие усилий временные интервалы систематически переоцениваются [10].

К личностным факторам, обуславливающим восприятие времени, относят также специфику выполняемой деятельности. Е. М. Гареев, в частности, показал, что усложнение деятельности усиливает тенденцию к недооценке временных интервалов [7].

Существуют данные, свидетельствующие в пользу влияния на восприятие времени возрастных особенностей. Хорошо известным в науке фактом является тенденция времени с возрастом казаться все более быстротекущим: медленнее всего субъективное время течет в начале жизни, быстрее всего – в старости. Кроме того, на разных возрастных этапах люди по-разному относятся к прошлому, настоящему и будущему: тогда как молодежь ориентирована, в основном, на будущее, в пожилом возрасте наиболее значимым становится прошлое [11].

В ряде исследований обнаруживается взаимосвязь восприятия времени с эмоциями. Установлено, что положительные эмоции создают иллюзию быстрого течения времени, отрицательные – наоборот. Эти наблюдения обобщены С. Л. Рубинштейном в закон «эмоционально-детерминированной оценки времени» [9].

Влияние эмоций на восприятие времени подтверждается клиническими наблюдениями: патологические изменения настроений, связанные с повышенной возбудимостью, как правило, сопровождаются переживанием «летящего времени». Например, по данным С. В. Зиминой, больные в маниакальном состоянии оценивают минуту в среднем как 40 секунд, больные же тоскливой депрессией – как 70 секунд [8].

Разделение рассмотренных выше факторов восприятия времени на ситуационные и личностные достаточно условно: ни те, ни другие не являются раз и навсегда определяющими способ восприятия времени тем или иным субъектом. Однако, несмотря на участие множества факторов в процессе перцепции времени, в сериях продолжительных исследований обнаруживаются стойкие индивидуальные тенденции к переоценке или недооценке времени, которые сохраняются даже после специальной тренировки.

На основании этого факта многие авторы признают существование у каждого индивида собственного эталона времени, обязанного своим происхождением врождённым функциональным возможностям индивидуального мозга и биологических часов, которые запускаются с момента рождения индивида. Таковым является, в частности, подход Б. И. Цуканова [12], тщательным образом разработанный и подкрепленный многочисленными экспериментальными данными. Б. И. Цуканов предполагает наличие у каждого человека собственной перцептивной единицы времени, определяющей величину ошибки восприятия длительности, которую он называет «действительное настоящее» или «τ» (тау). Согласно рассматриваемому подходу, с использованием экспериментальной методики воспроизведения интервалов все индивиды могут быть разделены на «спешащих», «точных» и «медлительных» с вытекающими отсюда последствиями. Так, если «спешащие» индивиды постоянно ощущают недостаток

времени, то представители другой крайней группы не только не испытывают дефицита времени в жизни, но часто попадают в ситуацию его избытка.

Из рассмотренных детерминант восприятия времени, на наш взгляд, именно собственная перцептивная единица времени Б. И. Цуканова является наиболее постоянной и, потому, наиболее информативной. Эта единица лежит в основе следующего уровня, – уровня абстрактных представлений о времени, важная роль в формировании которого принадлежит подростковому возрасту. От приобретений этого возрастного этапа, в том числе в плане развития представлений о времени, зависят многие личностные качества и будущие стратегии поведения. Мы предполагаем также, что точность отражения различных временных отношений, начиная с подросткового возраста, может служить индикатором развития когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой сфер личности.

Цель исследования: изучение взаимосвязей между составляющими восприятия времени и личностными особенностями подростков.

Предметом исследования является отношение составляющих восприятия времени и личностных особенностей.

Объект исследования: 192 подростка 12-14 лет, учащиеся 6-7 классов общеобразовательных школ г. Оренбурга.

Методики. В своем исследовании мы использовали методики, направленные на изучение личностных свойств с одной стороны, и особенностей восприятия времени – с другой. Личность мы рассматривали состоящей из 4-ех подсистем (когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой). В соответствии с этой классификацией подбирались и методики исследования личности. Особенности восприятия времени рассматривались согласно классификации таких ученых как С. Л. Рубинштейн и Б. И. Цуканов на двух уровнях, - на уровне непосредственного переживания времени и уровне представлений о времени.

Для удобства восприятия используемые нами методики и измеряемые ими показатели представлены ниже в виде сводной таблицы (Таблица 1).

Результаты эмпирического исследования

Ниже будут последовательно рассмотрены результаты проведенного исследования отдельно по каждому из изучаемых личностных свойств.

Социальный интеллект. Обнаружено наличие взаимосвязи между пониманием невербальных реакций других людей и ощущением связи прошлого, настоящего и будущего (Spearman's rho = 0,307; p = 0,000): чем лучше подросток понимает мимику, позы и жесты окружающих, тем выше и его ощущение связи времен.

Определив принадлежность наших испытуемых к тау-типам Б. И. Цуканова, мы разделили их на «спешащих», «точ-

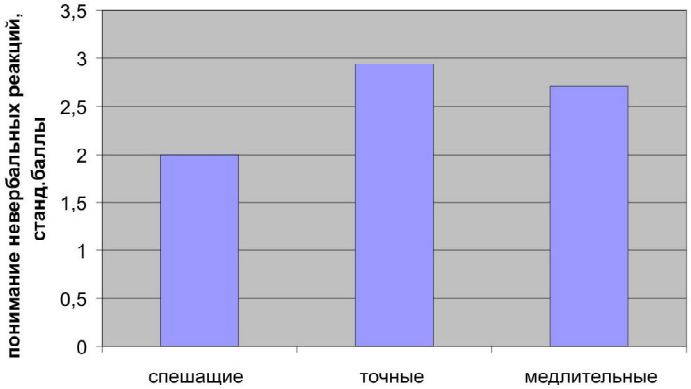


Рис. 1. Понимание невербальных реакций в группах «спешащих», «точных» и «медлительных» индивидов

Таблица 1.

Показатели и методики, используемые в эмпирическом исследовании

Уровень рассмотрения	*Показатель*	*Содержание показателя*	*Методика измерения*	*Автор методики*	*Форма проведения методики*
эмоциональный	1. Понимание невербальных реакций (составляющая социального интеллекта)	Способность к выделению существенных признаков в различных невербальных реакциях человека (мимике, позах, жестах)	Субтест «Группы экспрессии», входящий в состав методики исследования социального интеллекта	Дж. Гилфорд, М. Салливен, адаптация Е. С. Михайловой	Групповая
	2. Самооценка	Высота и адекватность самооценки, субъективная оценка счастья	Исследование самооценки по Дембо-Рубинштейн	Т. Дембо, С. Я. Рубинштейн	Групповая
мотивационный	3. Притязания	Уровень и реалистичность притязаний	Оценка уровня притязаний	Ф. Хоппе	Индивидуальная
поведенческий	4. Способность обучаться на собственном негативном опыте	% избегания «плохой» буквы (Б)	Эксперимент «Исследование особенностей научения»	Авторская модификация эксперимента Т. А. Клейна и коллег	Индивидуальная
	5. Свойства нервной системы	Сила и лабильность нервной системы, коэффициент межполушарной асимметрии	Теппинг-тест	Е. П. Ильин	Групповая
Уровень непосредственного переживания времени	6. Точность воспроизведения различных временных интервалов	Величина собственной перцептивной единицы времени (τ), принадлежность к типу по Цуканову	Воспроизведение интервалов	Б. И. Цуканов	Индивидуальная
Уровень абстрактных представлений о времени	7. Преобладающие временные ориентации	Выраженность пяти временных ориентаций: позитивное прошлое, негативное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее, будущее	Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе (Zimbardo Time Perspective Inventor– ZTPI)	Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцовой	Групповая
	8. Индивидуальная пространственная модель представлений о времени	Значимость прошлого, настоящего и будущего, ощущение связи между ними	Круги времени	Т. Дж. Коттл	Групповая
	9. Восприятие движения времени	Регистрация ощущения «движения субъекта вместе со временем» или «движения времени относительно субъекта»	Методика экспересс диагностики ощущения времени	Л. Бородитская	Индивидуальная

ных» и «медлительных».

Рассматривая отдельно группы «спешащих», «точных» и «медлительных» индивидов, мы установили, что наиболее низкой способностью «читать» невербальные сигналы других людей обладают не «медлительные» индивиды, как можно было бы ожидать, а «спешащие» ($F(2; 187) = 3{,}353$; $p = 0{,}033$), а это те, кто дорожат временем и ощущают его дефицит (Рис. 1).

Самооценка и притязания. Самооценка оказалась связана с большинством

составляющих перцепции времени. Чем выше самооценка, тем меньше величина собственной перцептивной единицы времени (т.е. человек является более «спешащим») (Spearman's rho = -0,458; p = 0,000), меньше показатели по шкалам «негативное прошлое» (Spearman's rho = -0,559; p = 0,000) и «фаталистическое настоящее» (Spearman's rho = -0,583; p = 0,000), и тем выше показатели по шкалам «будущее» (Spearman's rho = 0,375; p = 0,000), «позитивное прошлое» (Spearman's rho = 0,316; p = 0,000), значимость настоящего (Spear- man's rho = 0,356; p = 0,000) и будущего (Spearman's rho = 0,309; p = 0,000), а также ощущение собственного движения вместе со временем (Spearman's rho = 0,596; p = 0,000).

Сравнивая группы «спешащих», «точных» и «медлительных» испытуемых по параметру «неадекватно завышенная самооценка», мы обнаружили, что данная характеристика наиболее редко встречается в группе «точных», ($\chi 2 = 4{,}963$, df = 2, p = 0,08) (Рис. 2). Это предполагает наличие взаимосвязи между точностью перцепции

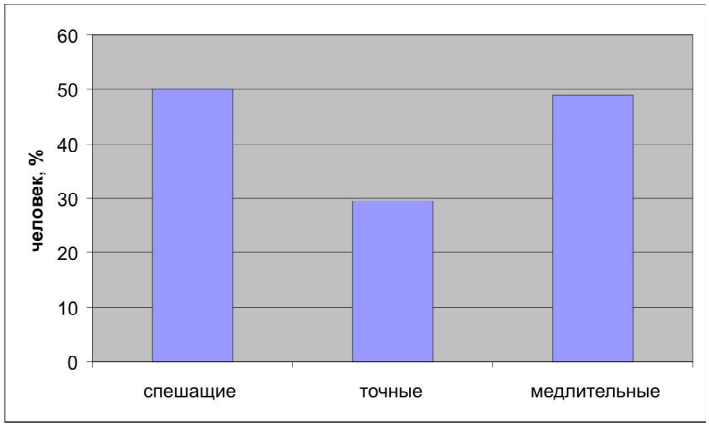


Рис. 2. Количество обследуемых с неадекватно завышенной самооценкой в группах «спешащих», «точных» и «медлительных» индивидов

времени и адекватностью самооценки.

С собственной перцептивной единицей времени оказались также связаны притязания. Сравнение групп «спешащих», «точных» и «медлительных» испытуемых по уровню их притязаний продемонстрировало, что наиболее высокими притязаниями среди сравниваемых групп обладают «точные» индивиды (F(2, 187) = 3,915; p = 0,040). Но, помимо максимальной высоты притязаний «точные» индивиды также продемонстрировали также их наибольшую реалистичность (F(2, 187) = 10,706; p = 0,000): данный показатель минимален в группе «медлительных», однако, от них

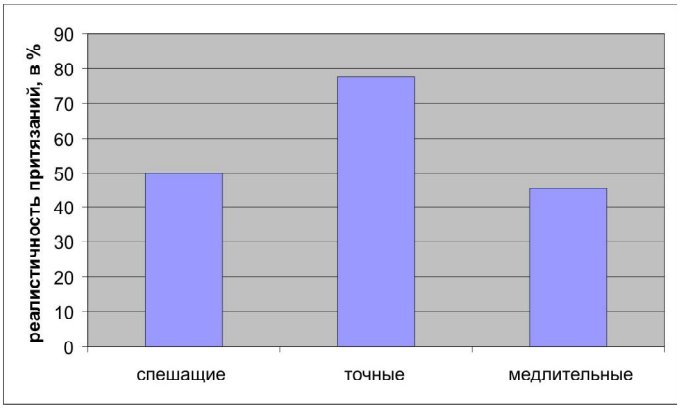


Рис. 3. Реалистичность притязаний в группах «спешащих», «точных» и «медлительных» индивидов

совсем не сильно отличаются и «спешащие» индивиды (Рис. 3).

Были обнаружены положительные корреляции уровня и реалистичности притязаний с такими составляющими перцепции времени как «ориентация на будущее», «позитивное прошлое», «ощущение взаимосвязи времен» и отрицательные – с «фаталистическим настоящим». Во всех случаях $p < 0,01$.

И, наконец, выяснилось, что существуют взаимосвязи между особенностями восприятия времени и таким компонентом самооценивания, как субъективная оценка счастья. Данная переменная оказалась положительно связана с ориентацией на будущее (Spearman's rho = 0,496; p = 0,000), позитивным прошлым (Spearman's rho = 0,548; p = 0,000), со значимостью настоящего (Spearman's rho = 0,308; p = 0,000) и ощущением движения вместе со временем (Spearman's rho = 0,409; p = 0,000); отрицательно – с величиной собственной перцептивной единицы времени (Spearman's rho = -0,583; p = 0,000), «негативным прошлым» (Spear- man's rho = -0,432; p = 0,000) и «фаталистическим настоящим» (Spearman's rho = -0,521; p = 0,000).

Свойства нервной системы

А) Сила нервной системы. Обнаружено, что чем слабее нервная система, тем более медлительным является человек (т. е. тем выше тау) (Spearman's rho = -0,240; p = 0,001) и тем менее он склонен к избеганию негативных последствий собственных действий (что проявляется в отсутствии избегания наиболее редко подкрепляемой буквы «Б») (Spearman's rho = 0,307; p = 0,000). Этот результат предполагает наличие связи между непосредственным переживанием времени и личностными свойствами уже на физиологическом уровне.

Сила нервной системы тем выше, чем сильнее ощущение связи прошлого, настоящего и будущего (Spearman's rho = 0,225; p = 0,001), и чем больше ощущение движения времени вместе с субъектом (Spearman's rho = 0,241; p = 0,000), а также значимость будущего (Spearman's rho = 0,324; p = 0,000). По всей видимости, обладатели сильной нервной системы с большей уверенностью смотрят в будущее, нежели те, чья нервная система слабее.

Б) Лабильность нервной системы коррелирует практически со всеми составляющими перцепции времени: чем выше лабильность нервной системы, тем меньше тау, т.е. чем более «спешащим» является человек (r = -0,806; p = 0,000), ниже показатели по шкалам «негативное прошлое» (r = -0,444; p = 0,000) и «фаталистическое настоящее» (r = -0,647; p = 0,000), а выше – по шкалам «будущее» (r = 0,761; p = 0,000), «позитивное прошлое» (r = 0,657; p = 0,000), «связь времен» (r = 0,324; p = 0,000), «значимость настоящего» (r = 0,247; p = 0,000), «значимость будущего» (r = 0,457; p = 0,000) и ощущение движения вместе со временем (r = 0,327; p = 0,000), т. е. показатели, значимые для успешного функционирования личности.

В) Межполушарная асимметрия. Правшам оказалась в большей степени, чем левшам, свойственна ориентация на будущее (t = 1,514; df = 190; p = 0,05) (r = -0,356; p = 0,183), тогда как левшам – на гедонистическое настоящее (t = -1,977; df = 190; p = 0,047).

Способность учиться на своих ошибках (избегание буквы «Б») свойственна всем испытуемым в разной степени. И чем выше эта способность, тем больше значимость будущего (r = 0,251; p = 0,000), выше показатели по шкале «позитивное прошлое» (r = 0,239; p = 0,000) и ощущение связи времен (Spearman's rho = 0,207; p = 0,005).

Особый интерес для нас представлял вопрос о наличии или отсутствии взаимосвязей между непосредственным переживанием времени, которое выражается величиной собственной перцептивной единицы времени (τ) и способностью

учиться на своих ошибках. Как выяснилось, такая связь существует: чем меньше «тау» (т.е. чем более «спешащим» является человек), тем выше его

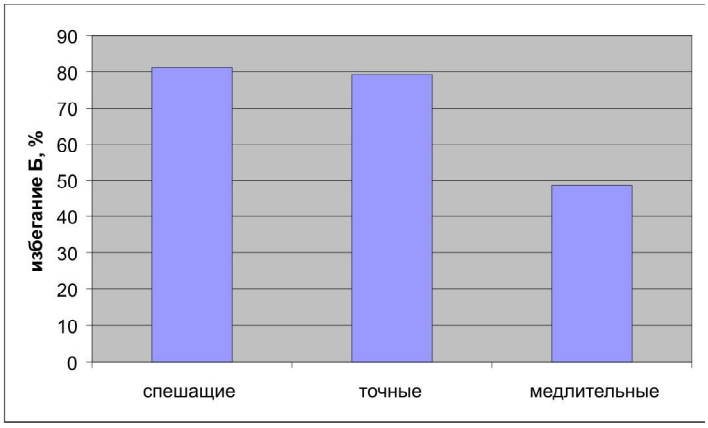


Рис. 4. Способность учиться на своих ошибках в группах «спешащих», «точных» и «медлительных» индивидов

способность делать правильные выводы из собственного негативного опыта ($r = -0{,}482$; $p = 0{,}000$).

Сравнив число не-выборов «плохой» буквы «Б» в группах «спешащих», «точных» и «медлительных» подростков, мы также получили достоверные различия ($F(2, 187) = 15{,}059$; $p = 0{,}000$). Максимальную способность к избеганию негативных последствий собственных действий демонстрируют «спешащие» индивиды, минимальную – «медлительные» (Рис. 4). Это важный результат, наглядно демонстрирующий связь особенностей восприятия времени с адекватностью поведения.

Обсуждение результатов

Величина собственной перцептивной единицы времени снижается с возрастанием силы и лабильности нервной системы, что подтверждает идею Б. И. Цуканова о физиологической основе изучаемой составляющей перцепции времени. Установлено также, что чем более спешащим является подросток (чему соответствуют малые значения собственной перцептивной единицы времени), тем выше его способность учиться на собственном негативном опыте, а также ощущение счастья.

Полученные результаты говорят о том, что подростки, которым свойственно наиболее близкое к реальности отражение различных временных длительностей («точные»), оказываются и более адекватными в оценке других аспектов реальности, включая составляющие Я-концепции: адекватность самооценки, уровень и реалистичность притязаний наиболее высоки у этой группы подростков. Это предполагает, что неточность в одной области влечет за собой искажения и в других областях.

Упомянутые искажения свойственны не только «медлительным» индивидам, которые не ощущают ценности времени, но и «спешащим», а это те, кто дорожит временем и испытывают его дефицит, что в свою очередь может способствовать развитию у них стресса от осознания необходимости использовать время как можно более эффективно. Отсюда, возможно, и максимальная способность избегать действий с отрицательными последствиями, которую продемонстрировали наши «спешащие» подростки. Однако эти качества не способствуют точности их самовосприятия, поскольку реалистичность как самооценки, так и притязаний «спешащих» подростков оставляют желать лучшего. Искажения собственной Я-кон-

цепции в свою очередь влекут за собой также сложности понимания состояний, чувств и намерений окружающих людей, о чем говорит наиболее низкая среди сравниваемых групп способность оценки невербальных реакций «спешащими» подростками.

Как выяснилось, ориентация подростков на будущее тем выше, чем сильнее и лабильнее их нервная система и чем более развита у них способность учиться на своих ошибках. При этом позитивное отношение к будущему свойственно подросткам с высокой самооценкой, высоким уровнем и реалистичностью притязаний. Фаталистическое отношение к будущему свойственно тем, кто обладает невысокой самооценкой, и также невысоким уровнем и реалистичностью притязаний.

Эмоциональное отношение к прошлому связано с самооценкой: позитивная оценка прошлого положительно, а негативная – отрицательно отражается на самооценке. Позитивная оценка прошлого также связана с ощущением счастья, уровнем и реалистичностью притязаний, а также со способностью учиться на собственном позитивном опыте. Концентрация на негативных сторонах прошлого кроме отрицательного влияния на самооценку также сказывается на ощущении счастья и предопределяет фаталистический взгляд на будущее.

Большое число связей с личностными свойствами обнаруживает такая составляющая перцепции времени, как «ощущение связи времен». Чем более связанными представляются подросткам прошлое, настоящее и будущее, тем более сильной и лабильной нервной системой они обладают, тем выше их уровень и реалистичность притязаний, а также способность читать невербальные сигналы других людей. Наличие последней корреляции, на наш взгляд, имеет место, поскольку как ощущение связи времен, так и чувствительность к эмоциональным реакциям окружающих отражают способность к логическому обобщению.

Восприятие времени как движущегося вместе с субъектом свойственно подросткам с сильной и лабильной нервной системой, высокой самооценкой, имеющим высокую субъективную оценку счастья. Восприятие же движения времени относительно субъекта, напротив, свойственно подросткам со слабой нервной системой, низкой самооценкой, в меньшей степени ощущающим себя счастливыми.

Выводы:

1. В ходе проведенного исследования определено, с какими личностными особенностями связаны различные составляющие перцепции времени.

2. Найдены подтверждения того, что непосредственное переживание времени, выражающееся в индивидуальных тенденциях обследованных подростков к переоценке или недооценке различных временных интервалов, имеет физиологические основания.

3. Установлено, что неточности перцепции времени влекут за собой также неадекватность в оценке других аспектов реальности, включая составляющие Я-концепции.

4. Полученные результаты позволяют предполагать диагностическое значение особенностей перцепции времени. Согласно этим предположениям, адекватное отражение различных временных отношений может свидетельствовать о зрелости всех подсистем личности: когнитивной, эмоциональной, мотивационной и

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Brown, S. W., Boltz, M. G. Attentional processes in time perception: Effects of mental workload and event structure // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. – 2002. – Vol. 28. – P. 600-615.

2. Davis S., Thomas R ., Weaver M. Psychology's contemporary and all-time notables: Student, faculty, chairperson viewpoints // Bulletin of the Psychonomic Society. – 1982. – Vol. 20. – P. 3-6.

3. DeLong A. J. Phenomenological space-time: toward an experiential relativity // Science (N.Y.). – 1981. – Vol. 213. – No. 4508. – P. 681-683.

4. Mitchell C. T, Davis R. The perception of time in scale model environments // Perception. – 1987. – Vol. 16. – № 1. – P. 5 - 16.

5. Zakay D. The Impact of Time Perception Processes on Decision Making Under Time Stress // Svenson 0., Maule A. J. (Eds.) Time pressure and stress in Human judgment and decision making. – NY and London: Plenum Press, 1993. – P. 59-72.

6. Бакалавр Экономики (Хрестоматия в 3 томах). Российская экономическая академия им. Г. В. Плеханова. Т. 1. / под общ. ред. В. И. Видяпина. // http://lib.vvsu.ru/books/Bakalavr01/default.asp, 1999.

7. Гареев Е. М. Межцентральные взаимоотношения неокортекса при оценке времени и ее психофизиологические закономерности. Диссертация кандидата биологических наук. – Уфа, 1987. – 234 с.

8. Зимина С. В. Клинико-характерологические аспекты восприятия времени человеком, http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/zimina_kliniko.html, 2005.

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2008. – 712 с.

10. Сысоева О. В. Психофизиологические механизмы восприятия времени человеком: Дисс. ... канд. псих. наук. – М., 2004. – 129 с.

11. Федоров А. И. К вопросу о влиянии нарушений временных аспектов функционирования личности на формирование аддиктивного поведения, http://www.narco-terrorism.ulsu.ru/issues/05//, 2004.

12. Цуканов Б. И. Время в психике человека. – Одесса: Астро-Принт, 2000. – 217 с.

13. Шиффман Х. Р. Ощущение и восприятие. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 928 с.

**РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В.П. ДУБЫНИНА**

УДК 159.9:37.015.3
ББК 88.42+74.58
Педагогика, психология

психология

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВОЕННОГО ВУЗА

М. В. Селезнева

Образовательная среда военного вуза рассматривается автором статьи с позиций экопсихологического подхода. Приведены результаты диагностического исследования возможностей образовательной среды военного вуза для развития личности курсанта с использованием методики векторного моделирования.

Ключевые слова
Образовательная среда военного вуза, возможность, развитие личности

В Типовом положении о военном образовательном учреждении высшего профессионального образования от 31 января 2009 г. говорится, что одной из главных задач военного вуза является «*удовлетворение потребностей* обучающихся в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) послевузовского профессионального образования». Далее в нем сказано, что «высшее военно-учебное заведение путем целенаправленной организации образовательного процесса, выбора форм, методов и средств обучения с соблюдением необходимых требований безопасности создает обучающимся *необходимые условия* для освоения профессиональных образовательных программ соответствующего уровня и направленности». Это послужило причиной введения понятия «образовательной среды военного вуза» как комплекса необходимых условий для освоения обучающимися профессиональных образовательных программ и удовлетворения их потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

В условиях изменения целей военного образования и смещения акцента от знаний, умений и навыков по предметам на компетентность будущего военного специалиста и, тем самым, на его индивидуальные личностные качества, традиционная система образования как передача предметных знаний, умений и навыков не способна обеспечить развитие личностного компонента в процессе обучения. В этом состоит острая психолого-педагогическая **проблема** современной высшей военной школы.

В результате 20-летнего опыта препо-

давания в военном вузе и анализа психолого-педагогической литературы было выявлено противоречие между центрированием образовательного процесса «на себя» и ориентированностью системы современного военного образования на социальный заказ, интересы общества.

В отечественной психологии различают следующие подходы и модели в исследовании феномена «образовательная среда»:

– эколого-личностная модель образовательной среды (В. А. Ясвин 1996, 2000, 2001);

– коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды (В. В. Рубцов, 1996, 2001, 2007);

– антрополого-психологическая модель образовательной среды (В. И. Слободчиков, 1997);

– индивидуализированная модель образовательной среды (В. В. Давыдов, В. П. Лебедева, 1996; В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. А. Ясвин и др., 2002);

– экопсихологический подход и модель образовательной среды (В. И. Панов, 1998, 2001, 2004, 2007);

– средовый подход (Н.К.Сергеев, 2000);

– когнитивная модель образовательной среды (С. Ф. Сергеев, 2008).

В своем исследовании образовательной среды военного вуза мы опирались на экопсихологический подход по трем причинам. Во-первых, вопрос взаимодействия в диаде «субъект – среда» более всего разработан в психологии в рамках экопсихологического подхода [5]. Во-вторых, многие отечественные психологи подчеркивают перспективность эколого-психологического подхода к исследованию образовательной среды (А. А. Бодалев, С. Д. Дерябо, Т. М. Марютина, В. И. Панов, И. В. Равич-Щербо, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин). В-третьих, в современной модели образования в 2009–2012 гг., изложенной на Коллегии Министерства образования и науки (2008), на первое место выступает предоставление возможностей образовательной среды. Понятие «возможности» (*affordance*) является центральным понятием экологической психологии Дж. Гибсона (1979). Но под возможностями он понимает не то, что обычно имеется в виду в толковом словаре, а возможности, взаимодополнительные к потребностям и возможностям индивида. Так как индивиды располагают разными возможностями (способностями) и потребностями, то одна и та же окружающая среда для разных индивидов предстает различной.

Так как гражданской высшей школе накоплен больший опыт в сфере профессионального обучения, разработчики военной реформы не раз подчеркивали важность взаимодействия высшей военной школы с гражданской [6].

Несмотря на то, что термин «образовательная среда» довольно часто встречается в исследованиях педагогов-предметников высшей школы, однако отсутствие единого подхода к его пониманию приводит к его подмене рядом частных понятий: информационно-образовательная среда, информационно-технологическая, технизированная, социально-образовательная и социокультурная среда гражданского и военного вузов. Среда исследуется как фактор успешного обучения отдельным дисциплинам (Н. А. Кибишвили 2006; К. А. Климов, 1998; О. А. Лукашевич, 2008; И. В. Никитина, 2007); повышения качества образования (Зенкина С. В., 2008); формирования профессиональной компетентности (М. В. Киргинцев, 2005; С. Л. Мякишев, 2007; М. А. Наседкина, 2004); социальной грамотности (А. О. Куратов, 2006); профессионально-личностного становления и саморазвития (А. И. Бондаревская 2004; Е. А. Бурдуковская, 2004; Н. А. Познина, 2004); развития индивидуальности, как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия учителей с другими участниками образовательного процесса (С. П. Иванова, 2000).

Обучающе-воспитывающая, воспитательная, воспитательно-образовательная и образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития личности студента, его гражданской позиции, творческого потенциала выступает объектом педагогического исследования в трудах Л. В. Калачинской (2003), Н. О. Калашниковой (2007), К. И. Маслова (2008), В. А. Мастеровой (2003).

В диссертационном исследовании по педагогике А. В. Межуева (2008) уточнено и конкретизировано понятие «образовательная среда военного вуза», разработана модель готовности курсантов к обучению в военном вузе и показатели оценки степени ее сформированности в зависимости от биоритмических параметров; подтверждена зависимость уровня готовности от степени сформированности коммуникативных способностей.

А. В. Белошицкий (2009) исследовал соответствие типа личности выпускника военного вуза виду военно-профессиональной среды и обосновывал необходимость выявления индивидуально-типологических особенностей выпускников для более эффективного распределения их на первичные офицерские должности.

В психологии высшей военной школы образовательная среда военного вуза является предметом исследования в научных работах А. С. Маркова (2008, 2009). Ему принадлежит постановка проблемы: как в образовательной среде военного вуза при авторитарном стиле общения преподавателя и курсанта выполнить социальный заказ государства и общества – воспитать будущего офицера как грамотного специалиста и при этом творческую, активную личность, способную к саморазвитию и самообразованию. А.С. Марков подходит к решению проблемы с позиций психодидактического подхода.

Таким образом, анализ литературы по теме показал, что вопрос об образовательной среде военного вуза как среде *возможностей* для развития личности курсанта в психологии высшей военной школы остается открытым и требует тщательного рассмотрения.

В связи с этим, **целью** настоящей статьи является диагностика комплекса возможностей образовательной среды военного вуза для развития личности курсанта.

Из поставленной цели вытекают **задачи** настоящей статьи:

– привести результаты эмпирического исследования образовательной среды военного вуза по типу и направленности;

– показать, каково влияние образовательной среды военного вуза на развитие личности курсанта.

Методики. Для решения поставленных задач нами использовался метод знакового функционального моделирования: методика векторного моделирования образовательной среды, разработанная В. А. Ясвиным [7]. Для исследования способности преподавателей проектировать творческую образовательную среду в военном вузе использовался опросник М. М. Кашапова, О. Н. Ракитской [2]. Для статической обработки данных использовали методы математической статистики, включая Excel 2003.

Результаты эксперимента и их обсуждение. Эмпирическое исследование осуществлялось с учетом особенностей



Рис. 1. Векторная модель образовательной среды военного вуза

проведения психолого-педагогических экспериментов в военном вузе [3].

В эксперименте приняли участие курсанты 1-5 курсов (N = 194) Рязанского военного автомобильного института им. генерала армии В.П. Дубынина (РВАИ), преподаватели военных и гражданских кафедр (N = 45), всего 239 человек.

В ходе эксперимента были определены тип и направленность образовательной среды военного вуза. Это – *карьерная среда активной зависимости* (рис. 1). Это означает, что в образовательной среде имеются незначительные возможности для проявления активности ее субъектов (курсантов, преподавателей) и она характеризуется высокой степенью зависимости. Под «активностью» в данном случае понимается способность к целеполаганию и наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание своих интересов и т. п. «Зависимость» означает отсутствие или ограниченность свободы выбора, несамостоятельность, рефлекторность поведения. Зависимость связывается с внешним локусом контроля.

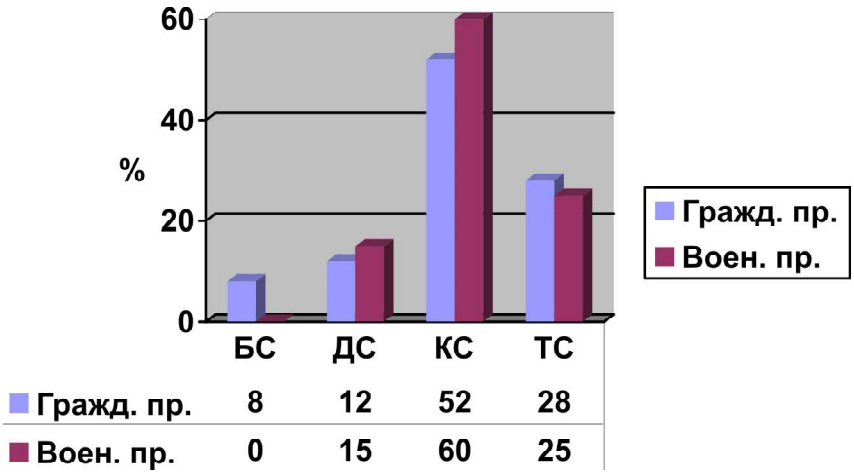
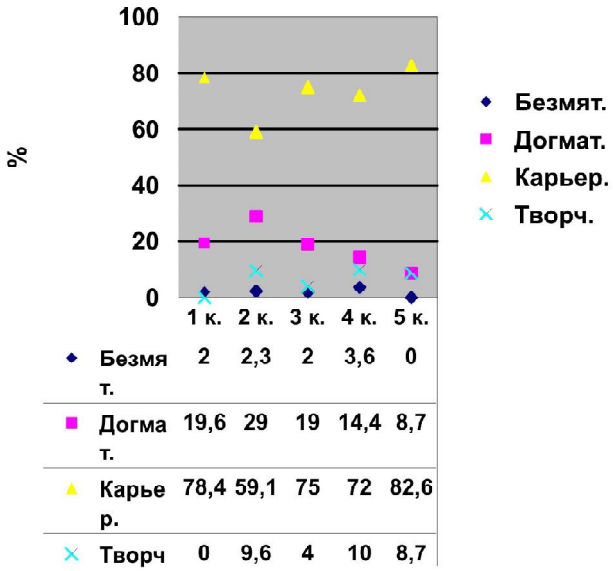


Рис. 2. Распределение оценок типа образовательной среды вуза преподавателями гражданских кафедр (N = 25) и военных кафедр (N = 20) в %. Условные обозначения: БС – безмятежная среда, ДС – догматическая среда; КС – карьерная среда; ТС – творческая среда

На рис. 2 показано распределение оценок типа образовательной среды вуза преподавателями гражданских кафедр (женщины, N = 25) и военных кафедр (мужчины, N = 20) в процентном соотношении. Сравнение данных оценок указывает на то, что преподаватели военных кафедр, в основной массе бывшие выпускники института, более реалистично подходят к пониманию направленности образовательной среды. Ни один из военных преподавателей не считает образовательную среду безмятежной, выше процент оценок среды как карьерного типа (60 % по сравнению с 52 % у гражданских преподавателей).

Обращает на себя внимание тот факт, что незначительное число респондентов, гражданских преподавателей гуманитарных дисциплин с педагогическим опытом работы до 3 лет (8 %) считает образовательную среду военного вуза безмятежной. По всей видимости, данные преподаватели не знакомы с противоречиями и естественными ограничениями образовательного процесса в военном вузе и не учитывают их в своей педагогической деятельности. Следует ожидать, что данные преподаватели будут использовать либеральный, попустительский стиль управления образовательным процессом.



	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.
Безмят.	2	2,3	2	3,6	0
Догмат.	19,6	29	19	14,4	8,7
Карьер.	78,4	59,1	75	72	82,6
Творч	0	9,6	4	10	8,7

Рис. 3. Распределение оценок типа образовательной среды вуза курсантами 1-5 курсов (N = 194)

Представления курсантов о типе образовательной среды военного вуза графически отображены на рис. 3. Если пронаблюдать динамику представленности типов образовательной среды в суждениях курсантов по горизонтали с 1-го по 5-й курс, то можно заметить следующее. На каждом курсе с 1-го по 4-й имеется примерно одинаковое количество курсантов, которые считают образовательную среду военного вуза безмятежной. Это так называемые «пустоцветы», которые поступили в военный вуз случайно, не совсем понимают цель пребывания в нем. «Пустоцветы» пассивны, регуляторные способности развиты слабо, и, как видно из графика, к 5-му курсу среда вытесняет таких обучающихся.

Среди пятикурсников нет ни одного курсанта, который считал бы образовательную среду военного вуза безмятежной.

На 1-ом курсе нет ни одного курсанта, который считал бы образовательную среду военного вуза творческой. Объяснение этому видится в адаптационном периоде первокурсников, который длится у разных курсантов по-разному, но в среднем – первый семестр. Адаптация курсантов 1-го курсантов носит «двойной» характер – адаптация к военному образованию и к воинской службе.

Адаптивное поведение не предполагает выход за пределы исходной ситуации, самого себя, т.е. творческой компоненты. Оно предполагает подлаживание под основную массу, чтобы не быть чужим в среде; использованием субъектом образования уже имеющихся в его распоряжении ресурсов. Он не может проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в воинском коллективе нормы (нравственные, учебные, поведенческие и пр.) и не овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены коллектива. У него возникает объективная необходимость «быть таким, как все». Согласно трехступенчатой модели развития личности в группе А. В. Петровского (1987) это достигается за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе».

Как показано в эксперименте В. А. Якунина и С. Ю. Добряка (2004), самыми предпочтительными стратегиями адаптивного поведения среди курсантов являются следующие: пассивное подчинение условиям среды; уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир (выраженный негативный эффект в адаптации); активное изменение себя; активное изменение среды. Сочетание двух последних стратегий дает стабильный высокий адаптивный эффект. Однако число курсантов, предпочитающих такое сочетание стратегий в 1-ом семестре невелико – всего 6 %.

Кроме того, отсутствие творческого типа образовательной среды в представлениях первокурсников – это следствие чрезмерного уровня нервно-психического напряжения, который по данным психофизиологических исследований группы профотбора РВАИ снижается только к началу 2-го семестра, но никогда не достигает уровня, который имел место во вре-

мя обучения в школе (М. В. Селезнева, 2009).

Представления о типах образовательной среды развиваются у курсантов различных курсов гетерохронно. Особенно выделяется по оценках догматического (29 %) и карьерного (59,1%) типов образовательной среды 2-й курс. Это объясняется подписанием на 2-ом курсе контракта на службу офицером. Заключение контракта – серьезный, ответственный, «взрослый» шаг в становлении курсанта как профессионала. Перед подписанием контракта курсант заново переосмысливает, в тот ли поступил вуз. Он словно заново, как год назад, будучи абитуриентом, делает выбор и готовится самостоятельно нести ответственность за него. Но если при поступлении отдельные кандидаты к обучению в военном вузе совершали свой выбор вуза под влиянием референтных для них лиц (родителей, родственников, друзей), то теперь им предстоит сделать это самостоятельно и осознанно.

В оценках типов образовательной среды пятикурсников более всего по сравнению с другими курсами представлена карьерная среда – 82 %. Творческая и догматическая среда представлена в равных долях – 8,7 %. Нам представляется, карьерная среда в оценках пятикурсников (82 %) предполагает адаптивную модель профессионального развития будущего военного специалиста. В то время как творческая среда (8,7 %) – модель профессионала. Согласно концепции профессионального развития Л. М. Митиной [4] при адаптивном поведении (модель специалиста) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм, т. е. тенденция к самоприспособлению и подчинение среды исходным интересам специалиста. Главное отличие профессионала от специалиста – это способность к целеполаганию, к продуктивной, творческой деятельности. Профессионал в отличие от специалиста сам ставит цели и задачи, выделяет проблемы, сам их решает и несет ответственность за свои решения.

Творческая образовательная среда – это развивающая среда, она предоставляет максимальный комплекс возможностей личностного развития в профессиональном, интеллектуальном и социальном плане. Это «питающая среда» для будущей элиты Вооруженных сил РФ.

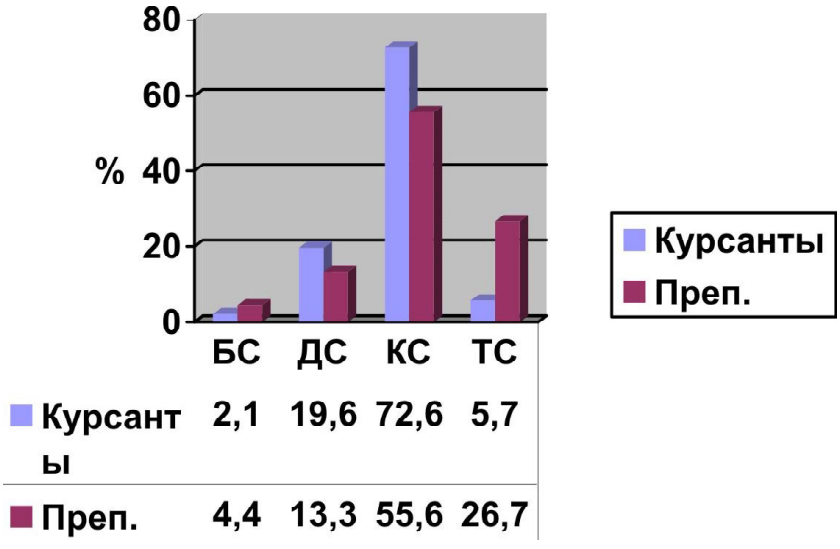


Рис 4. Распределение оценок типа образовательной среды вуза курсантами (N = 194) и преподавателями (N = 45)

Догматическая среда характеризуется запретами, наказанием, контролем, несправедливыми требованиями, дисциплиной, авторитарностью, оскорблениями, строгим режимом. Как же чувствует себя человек в этих условиях? В. Н. Карандашев, описывая свои первые армейские ощущения после университетской свободы, отвечает на этот вопрос так: «Хорошо, если готов принять ее нормы и правила. Хорошо, если готов приказывать и подчиняться. Хорошо, если готов отказать себе в праве быть личностью. Хорошо, если готов растворить свое «Я» в «Мы» [1. С. 260].

Сравним тип образовательной среды военного вуза в представлениях курсантов и преподавателей (рис. 4). Максимальный разброс в оценках типа среды достигает взгляд на творческую среду. По мнению 26,7 % преподавателей образовательная среда военного вуза носит творческий

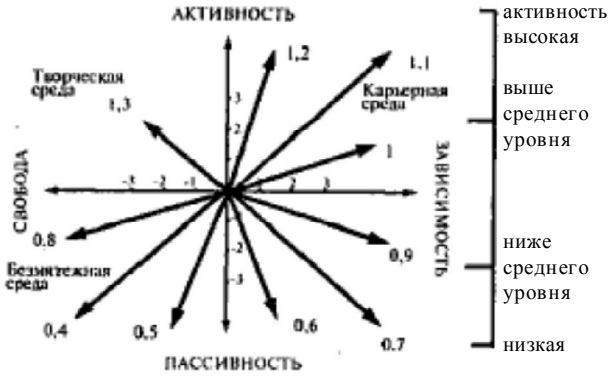


Рис 5. Коэффициенты модальности образовательной среды

характер, т. е. содержит максимальный комплекс возможностей для личностного развития курсантов. С мнением преподавателей согласно лишь 5,7 % курсантов.

Статистическая проверка данных эксперимента. Для того чтобы проверить, есть ли статистически достоверные отличия в средних данных оценки типа образовательной среды военного вуза гражданскими преподавателями (N = 25) и военными преподавателями (N = 20), мы использовали *t*-критерий Стьюдента.

При этом мы исходили из значений коэффициентов модальности образовательной среды, указанных на рис. 5.

Сравнив с помощью *t*-критерия Стьюдента выборочные средние данные, принадлежащие к двум совокупностям данных с коэффициентами модальности по оценкам типов образовательной среды вуза преподавателями гражданских (выборка № 1) и военных кафедр (выборка № 2), установили: с избранной допустимой ошибкой $p \leq 0{,}05$ и числом степеней свободы 43 средние данные по оценкам типов образовательной среды вуза преподавателями гражданских (выборка № 1) и военных кафедр (выборка № 2) статистически достоверно не отличаются. Проверка с помощью критерия *F* Фишера ($\rho \leq 0{,}05$) показала: дисперсии в первой и второй выборке значимо не различаются между собой.

Чтобы проверить, есть ли статистически значимые отличия между оценкой типа образовательной среды вуза преподавателями (выборка № 1) и курсантами (выборка № 2), использовали критерий φ^* в сочетании с критерием λ Колмогорова-Смирнова в целях достижения максимально точного результата. В ходе статистической проверки определили, что точкой максимального расхождения при сопоставлении двух эмпирических распределений является творческий тип образовательной среды: по оценкам 26,7 % преподавателей ($n_1 = 45$) и 5,7 % курсантов ($n_2 = 194$). В ходе дальнейшей проверки выдвинули гипотезу H_1 о том, что представления преподавателей о типе образовательной среды как творческой статистически значимо отличаются от представлений курсантов. В результате гипотеза подтвердилась с допустимой долей вероятности 0,01 ($\rho \leq 0{,}01$). Интерпретация полученного результата следующая. Преподаватели считают, что проектируют творческий тип образовательной среды, способствующей не только получению знаний, умений и навыков, но и творческому развитию личности курсантов. Од-

нако в реальности эти представления не имеют основания.

Подтверждение данной мысли находим в научно-исследовательской работе (НИР) кафедры иностранных языков РВАИ «Развитие креативных способностей курсантов при обучении иностранному языку». При выполнении частного технического задания по теме «Творческая активность преподавателя как основа развития креативного мышления курсантов» мы основывались на концепции совершенствования творческого мышления педагога как профессионала М. М. Кашапова [2]. Наша исходная позиция следующая. Развивать творческие способности обучающихся, проектировать творческую образовательную среду может преподаватель, который сам является творческой личностью. В ходе исследования творческой активности преподавателей гуманитарных дисциплин (женщины, N = 25) с помощью опросника М. М. Кашапова и О. Н. Ракитской только 8 % преподавателей были условно отнесены к группе с высоким уровнем творческой активности. 76 % преподавателей имеют среднеразвитые показатели творческой активности личности, 16 % преподавателей были условно отнесены к группе с низким уровнем творческой активности. Таким образом, только 8 % преподавателей гуманитарных дисциплин обладают креативными способностями для проектирования творческой образовательной среды в военном вузе.

Выводы. В ходе эксперимента был определен тип образовательной среды военного вуза: карьерная среда активной зависимости. С учетом того, что вектор общественного влияния, «общественный ветер», смещает результат действия образовательной среды в направлении зависимости и пассивности, можно констатировать: образовательная среда военного вуза способствует развитию зависимой и пассивной личности курсанта по догматическому типу (рис. 1).

В перспективе нам видится рассмотрение гипотезы о развивающем эффекте образовательной среды военного вуза при условии совпадения направленности образовательной среды и направленности личности курсанта. Для этого необходимо увеличить модальность образовательной среды военного вуза, сместив вектор развития среды ближе в направлении к «активности» и дальше от «зависимости». Тогда вектор развития личности обучающегося также сместится из догматическо-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Карандашев, В. Н. Жить без страха смерти / В. Н. Карандашев. – М.: Смысл; Академический проект, 1999. – 335 с.

2. Кашапов, М. М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография / под науч. ред. проф. А.В. Карпова. – М. – Ярославль: МАПН, 2006. – 316 с.

3. Марков, А. С. Особенности проведения психолого-педагогических экспериментов в военных вузах / А. С. Марков, К. К. Костин // Российский научный журнал. – 2009. – № 2 (9). – С. 106-111.

4. Митина, Л. М. Концепция и технология профессионального развития личности // Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности: учеб. пособие / под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2008. – С. 19-45.

5. Панов, В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

6. Перспективы армии и флота определены // Армейский сборник. – 2009. – № 4. – С. 2-6.

7. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 377.5
ББК 74.564(2)736.1

педагогика

ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

А. А. Суворова

Статья посвящена проблематике и приоритетам развития среднего профессионального образования. Рассматриваются основные аспекты модернизации и информатизации системы профессионального образования. Предложен ряд мер по обеспечению инновационного развития страны и повышению уровня профессионального образования.

Ключевые слова
Развитие профессионального образования, модернизация, инновация, информатизация

Средняя профессиональная школа, как и вся система образования в целом, находится в состоянии модернизации, что обусловлено современным состоянием и тенденциями развития экономики России: процесс глобализации предъявляют новые требования к качеству труда, уровню подготовки специалистов, структуре кадрового потенциала предприятий и организаций.

Современная структура подготовки специалистов со средним профессиональным образованием должна отражать характер развития техники и технологий, что определяет цель данной работы.

Профессиональное образование в России имеет двойное значение в развитии общества: обеспечение кадрового потенциала, а также подготовка квалифицированных кадров, включающая в себя не только профессиональную подготовку, но и формирование личности.

В качестве определяющего фактора развития профессионального образования выступают запросы экономики, науки, техники и производства. На современном этапе, в период резкого ускорения научно-технического прогресса, при переходе к постиндустриальному обществу важнейшими тенденциями являются информатизация, развитие наукоемкого и высокотехнологичного производства, основанного на широкой автоматизации.

Глобальная информатизация обуславливает значительное расширение применения систем автоматизированной обработки данных, информационно-поисковых систем, средств телекоммуникационного доступа к информационным ресурсам. При этом, возрастает потребность в кадрах, осуществляющих техническое и программное обслуживание вычислительной техники и компьютерных сетей, владеющих методами и средствами автоматиза-

ции в различных областях профессиональной деятельности, что соответствуют уровню профессиональной подготовки специалиста среднего звена – практико-ориентированного работника, сочетающего достаточно фундаментальную подготовку с умениями и навыками, направленными на обеспечение ремонта и наладки оборудования, его диагностики и текущей эксплуатации, сопровождение автоматизированных информационных систем, выполнение диспетчерских и административно-технических функций, контроль характеристик и качества продукции.

Необходимость опережающего развития среднего профессионального образования определена Государственным Советом Российской Федерации и Правительством России в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

Таким образом, общегосударственной задачей, важнейшим направлением повышения качества образования должна стать его информатизация, в частности разработанная по инициативе Президента Российской Федерации программа информатизации всех уровней российского образования, подтвержденная Правительством Российской Федерации и предусматривающая: компьютеризацию образовательных учреждений; разработку новых информационных технологий, в том числе дистанционного обучения, осуществление массового повышения квалификации педагогов, создание индустрии производства электронного образовательного продукта в рамках страны, а в регионах – структуры ресурсных, ремонтных центров для поддержки компьютерной техники (к примеру, создание общероссийских образовательных порталов, подключение к ним учреждений как общего, так и всех уровней профессионального образования) [1, с. 21].

Модернизация производства обуславливает возрастание потребности в специалистах со средней профессиональной квалификацией по двум основным направлениям:

- специалисты, выполняющие инженерные функции на квалифицированном уровне, что обусловлено внедрением наукоемких технологий;

- специалисты по управлению автоматизированными системами, в качестве содержания труда которых выступают не конкретные операции, а технологический цикл как единое целое, требующее от человека понимания общей цели, принципов организации и конкретного результата производства.

По оценкам экспертов, в перспективе в высокотехнологичных отраслях доля рабочих со средним профессиональным образованием может составить 30 % и более.

Государственная политика модернизации российского образования в соответствии с возрастанием потребности в специалистах среднего звена должна предусматривать не только наращивание масштабов подготовки специалистов, но и коренное изменение качества образования, что обусловлено необходимостью современного производства в универсальных специалистах ориентированных не только на выполнение установленных функций по заданному алгоритму, но и на умение решать проблемные задачи, находить выход из сложных производственных ситуаций, предвидеть последствия принимаемых решений. Для этого специалист со средним профессиональным образованием должен иметь профессиональную квалификацию, необходимую для обеспечения конкурентоспособности выпускаемых товаров и оказываемых услуг, обладать определенным уровнем общей культуры, такими качествами как ответственность, грамотность, дисциплинированность, самостоятельность, компетентность.

Таким образом, обеспечить инновационное развитие страны и повышение профессионального уровня нации невозможно без серьезных изменений системы профессионального образования: по-

вышения качества, эффективности, гибкости, динамичности, соответствия потребностям рынка труда [2, с. 7]. Для чего необходимо:

- создать федеральную и региональную систему прогнозирования и мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной специализации и квалификации;

- сформировать законодательную базу для организации системного партнерства государства, бизнеса и профессионального образования, предусматривающую активное участие работодателей и их объединений в инновационном развитии профессионального образования, в том числе: мониторинг потребностей рынка труда в кадровом ресурсе, формирование соответствующего заказа учреждениям профессионального образования, контрактная система подготовки кадров, разработка нового поколения образовательных стандартов и программ на основе стандартов профессиональной деятельности, оптимизация перечня востребованных специальностей, независимая оценка качества образования, участие в развитии учебно-материальной базы профессионального образования, организации производственной практики, социальной поддержке обучающихся и работников и др.;

- совершенствование номенклатуры профессий и специальностей, а также оптимизация направлений подготовки кадров на всех уровнях профессионального образования в соответствии с современными требованиями. устранение несоответствия структуры подготовки кадров их спросу на рынке труда, а также диспропорций и дублирования в подготовке кадров. развитие целевой контрактной подготовки в учреждениях профессионального образования;

- перейти к модульному принципу построения образовательных программ профессионального образования, что позволит обеспечить его гибкость и вариативность, личностную направленность, адекватное соответствие запросам рынка труда; создание механизмов государственно-общественной аккредитации образовательных программ;

- широкое использование новых образовательных технологий, в том числе технологий «открытого образования», интерактивных форм обучения, проектных и других методов, стимулирующих активность обучающихся, формирующих навыки анализа информации и самообучения, увеличение роли самостоятельной работы учащихся и студентов;

- разработать и внедрить нормативное финансирование профессиональных образовательных учреждений всех видов и уровней. стимулировать, с учетом мирового опыта соучредительства и многоканального финансирования учреждений профессионального образования, развитие механизмов привлечения в профессиональное образование внебюджетных средств, создание условий для инвестиционной привлекательности системы профессионального образования;

- обновить материально-техническую базу и инфраструктуру профессионального образования;

- разработать и апробировать различные модели регионального управления профессиональным образованием в связи с усилением роли регионов в его развитии;

- обеспечить инновационный характер профессионального образования за счет: интеграции сферы образования, науки и производства; разработки проектов, связанных с развитием различных отраслей экономики, фундаментальной и прикладной науки, а также с обновлением содержания образования и технологий обучения; создания учебно-научно-производственных комплексов, объединений, инновационных парков, бизнес-инкубаторов при каждом успешном вузе с их государственной поддержкой;

- создать современную, мобильную и гибкую систему непрерывного професси-

онального образования (как составной части общей системы непрерывного образования), включающую все уровни профессионального образования – от начального до послевузовского.

В заключение отметим, что масштабность задач по модернизации среднего профессионального образования требует грамотного и взвешенного подхода, больших временных и людских ресурсов. Все новации необходимо вводить после тщательной их проработки при широком участии не только образовательных учреждений, государства, но и ведущих специалистов в конкретной сфере деятельности. Только при согласованном взаимодействии всех вышеперечисленных субъектов возможно обеспечить профессиональную подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов среднего звена.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Какое среднее профессиональное образование нужно России в XXI веке? Сборник / Под общей редакцией д. п. н., к. э. н. В. М. Демина. – Москва, 2003. – 288 с.

2. Среднее профессиональное образование. Конкурентоспособность выпускника на рынке труда: Сборник статей по материалам Республиканской выставки «Среднее профессиональное образование в Республике Карелия: высокое качество, открытость, конкурентоспособность». – Петрозаводск: Изд-во Петр-ГУ, 2006. – 208 с.

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.018
ББК 88.372+88.454

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА В ИДЕОГРАФИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Е. Н. Холондович

В статье приводятся данные контент – анализа художественных произведений Ф. М. Достоевского, выполненного в рамках комплексного метода по изучению исторической персоналии, предложенного для реконструкции психологических характеристик исторической личности на основании рассмотрения ее жизненного пути и продуктов деятельности. Контент-анализ проводится для выявления жизненных смыслов и ценностей, переживаемых Ф. М. Достоевским на протяжении жизни и нашедших свое выражение в его творчестве. Показано, что в сознании Ф. М. Достоевского совокупность экзистенциальных представлений, мыслей и идей менялась на протяжении всего его творчества, выявлено ценностное ядро – человек, вера и страдание, в произведениях писателя находят свое отражение экзистенциальные ценности и смыслы. Методологической основой работы является субъектно-деятельностный и комплексный подход, в частности, основные положения школ С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева, теоретической основой – положения экзистенциальной психологии.

Ключевые слова
Субъектно-деятельностный подход, комплексный подход, комплексный метод, контент – анализ, продукты деятельности, личность, биография, творчество, ценности, идеалы, экзистенциальные категории, экзистенциальные смыслы

На современном этапе развития психологической науки наметился отход от сциентистской направленности и обращение к гуманитарному знанию. И как следствие этого все возрастающий интерес к исторической психологии, где человек рассматривается шире, где объяснение психологической реальности и целостного поведения человека происходит с учетом социальных и исторических детерминант. Эта отрасль психологии относится не к объяснительным, а описательным, интерпретационным дисциплинам и во главу угла ставит принципы и методы идеографического знания. Ис-

пользование же номотетических исследовательских процедур в исторической психологии считалось до некоторого времени неприемлемым. Но нельзя отбрасывать то, что прошло проверку временем и дало во многом прекрасные результаты. Использование количественных методов помогает преодолеть субъективизм, на который наталкивается исследователь, например, при составлении психобиографии. Необходимо взять все самое лучшее и попытаться объединить принципы номатетического и идеографического исследования и найти новые пути решения задач стоящих перед психологией.

Именно такая задача выдвигалась при разработке комплексного метода изучения исторической личности. Совмещение качественных и количественных методов позволило реконструировать психические характеристики Ф. М. Достоевского и на их основе воссоздать его психологический портрет. Работа выполнена в рамках методологических положений субъектно – деятельностного и комплексного подходов, а так же с опорой на принципы системного подхода в психологии. В основе работы положен тезис о том, что в продуктах деятельности объективируется личность, что художественное произведение является результатом взаимодействия объекта, субъективного замысла и мысли художника, как некий синтез человека и мира, дающий в результате творческую самореализацию, объективирование замыслов и мыслей творца в его произведениях, что позволяет рассматривать произведения искусства как важнейший источник знания о психологии их создателя. Метод комплексного изучения исторической личности интегрирует в себе разнообразные способы исследования и включает следующие приемы: 1. *психолого – биографический анализ*, направленный на изучение *жизненного пути* исторической личности *(биографии)* с целью*:* воссоздания картины прошлого и проведения событийного анализа, выделение факторов, повлиявших на становление и развитие личности на всем протяжении ее жизнедеятельности, выделение кризисных моментов в жизни; *воспоминаний современников и ближайшего окружения*, для отражения различных аспектов личности, изучаемой персоналии; *эпистолярного наследия и дневников*, как источников отражения особенностей внутреннего мира, самооценочных компонентов, жизненной позиции, внутренних противоречий, взглядов, установок и идеалов; *медико – клинических данных* о состоянии здоровья; 2. *текстологический анализ* продуктов деятельности, для выявления: тематики произведений писателя, характеристики героев, особенностей идейного содержания произведений, психологических идей**,** этапов творчества, социальной и политической позиции как отражение сознания автора, динамики его мировоззрения, ценностей и идеалов; 3. *контент – анализ* для иллюстрации жизненных смыслов переживаемых на протяжении жизни личности и нашедших свое выражение в творчестве; 4. *реконструкция психологических характеристик* исторической личности на основании обобщения полученных данных с позиции современной науки.

Выделение комплексного метода, полученного при обобщении имеющихся в психологии наработок в различных ее теоретических и методологических направлениях, позволяет преодолеть методологические трудности, стоящие перед наукой на современном ее этапе. Это составляет целостное системное рассмотрение совокупности факторов влияющих на личность, рассмотрение личности творца в различных аспектах ее жизнедеятельности, в контексте истории и культуры, объединенных в различных источниках, что соответствует принци-

пу системности в психологической науке.

Контент-анализ был включен в данное исследование для иллюстрации жизненных смыслов, переживаемых Ф. М. Достоевским на протяжении жизни и нашедших свое выражение в его творчестве. Для его проведения были выбраны произведения, относящиеся к различным временным периодам: «Бедные люди» (40-е годы XIX века – 1 этап), «Преступление и наказание» (60-е годы – 2 этап), «Братья Карамазовы» (конец 70-х годов – 3 этап). Предложенные произведения отражают те духовные искания, через которые проходит автор на различных этапах своей биографии.

Близость мироощущения Достоевского к экзистенциальной философии является основной причиной, подтолкнувшей к избранию экзистенциального направления психологии для выделения категорий шкалы ценностей при проведении контент-анализа произведений писателя. Экзистенциальную сущность философии Достоевского подчеркивают представители экзистенциальной философии и психологии, такие как Н. Бердяев, Л. Шестов, В. Франкл и другие. С. Л. Братченко в работе «Экзистенциальная психология глубинного общения» выделяет Ф. М. Достоевского как основоположника экзистенциальной психологии XX века, наряду с С. Кьеркегором.

Гипотезы, выдвигаемые для проведения контент-анализа:

1. Динамика творчества Ф.М.Достоевского отражает всю совокупность мыслей, образов и представлений, имеющихся у писателя на протяжении его жизненного пути.

2. Творчество Ф.М.Достоевского является глубоко антропологичным и основной проблемой его исследования является человек.

3. Художественные произведения Ф. М. Достоевского отражают жизненные смыслы и ценностные ориентации писателя.

4. В произведениях писателя находят свое отражение экзистенциальные ценности и смыслы, важные для понимания проблем экзистенциальной психологии.

Затем были выделены основные *категории экзистенциальных ценностей* с учетом данных экзистенциальной психологии и философии, собственно текстологического анализа основных ее положений, такие как: *человек, судьба, свобода, ответственность, жизнь, смерть, совесть, любовь, труд, страдание.*

Для того чтобы вычленить понятия отражающие картину мира Ф. М. Достоевского, необходимо обратиться к художественному миру писателя. По мнению Д. А. Леонтьева содержание, вкладываемое художником в произведение, представляет собой ответы на вопросы, которые ставит перед ним жизнь. Продукты деятельности писателя, а именно его художественные произведения объективируют мировоззрение, миросозерцание писателя, отражают динамическую структуру его ценностей и смыслов. Это позволит нам наполнить экзистенциальные категории понятиями, которые мы можем назвать вслед за Д. А. Леонтьевым **смысловыми конструктами**, отражающими непосредственно миросозерцание Ф. М. Достоевского. Выделенные нами смысловые конструкты (понятия) прошли в свою очередь экспертную оценку специалистов, хорошо знакомых с творчеством Ф. М. Достоевского, которая подтвердила правильность и достаточную аргументированность данного выбора.

После выделения экзистенциальных категорий и смысловых конструктов (понятий) соответствующих миросозерцанию Ф. М. Достоевского, была составлена таблица, состоящая из числовых значений слов и выражений, отражающих каждое понятие.

Таблица №1

Сводная таблица появления слов и выражений, относящихся к эзистенциальным категориям, в произведениях Ф.М. Достоевского

Экзистенциальные категории	Человек	Вера						Судьба			Своеволие		Свобода				Любовь					Труд			Жизнь	Смерть	Страдание							Рациональность				
Символьные конструкты, отражающие мировоззрение Достоевского	Человек	Бог	Вера	Христос	Дьявол	Бессмертие	Истина	Судьба	Предназначение	Жребий	Воля	Право	Зло	Ответственность	Совесть	Добро	Свобода	Страсть	Любовь	Сладострастие	Сострадание	Жалость	Работа	Бедность	Богатство	Жизнь	Смерть	Мука	Горе	Страх	Нужда	Страдание	Слезы	Тоска	Идея	Сознание	Рассудок	Власть	Разум
БЕДНЫЕ ЛЮДИ	76	35	9	12	1	0	9	17	0	2	9	25	6	2	18	81	2	8	8	1	4	1	46	77	11	20	11	3	31	36	9	18	36	24	0	2	8	1	15
	76	66						19			40			103				22					134			29	11	157							26				
ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ	383	139	69	5	36	4	14	24	1	3	16	21	116	4	31	92	33	23	24	5	13	17	70	70	16	122	53	18	16	108	5	48	54	32	21	72	83	20	15
	383	267						28			153			160				82					156			122	53	279							211				
БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ	588	113	230	98	0	69	102	57	0	2	28	84	179	0	71	199	89	40	113	35	24	11	35	110	56	394	125	66	157	323	10	98	131	42	37	63	93	35	3
	588	625						85			281			359				223					201			394	125	833							231				

Затем был проведен частотный анализ (при помощи метода Chi-Square Пирсона).

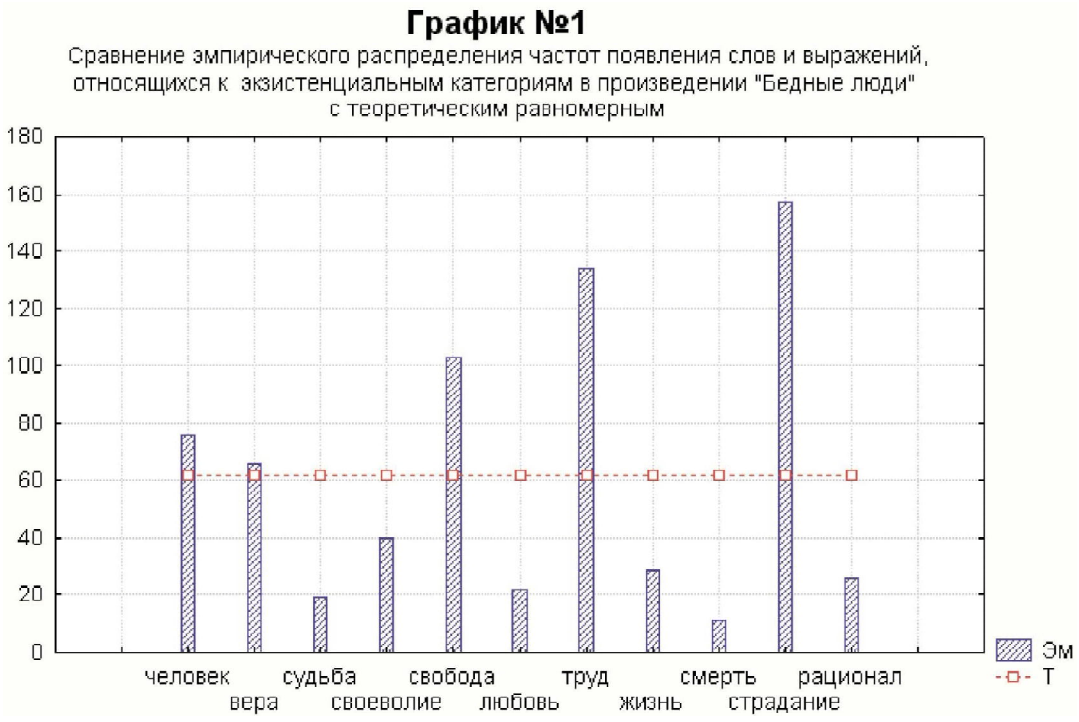
Результаты исследования

1 этап – «Бедные люди»

Вся совокупность экзистенциальных мыслей, образов, представлений в момент создания «Бедных людей» значимо отличается от равномерного распределения (Chi-Square = 402,1720 df = 10 p = 0,00000). Что говорит о наличие приоритетов в сознание Достоевского на данном этапе его жизнедеятельности. Графически это представлено в виде достаточно значительной области расхождения в показателях – Свобода, Труд, Страдание (значимые категории); Смерть, Судьба (незначимые категории) (График 1). На графике несомненное преобладание труда, свободы и страдания. Это отражает саму фабулу романа. Но значение труда не только значимо для персонажей «Бедных людей», но и для самого автора. Начинающий молодой писатель достигает успеха упорной работой. Он оставляет выбранную для него отцом профессию военного инженера

График №1

Сравнение эмпирического распределения частот появления слов и выражений, относящихся к экзистенциальным категориям в произведении "Бедные люди" с теоретическим равномерным



ради поприща литератора, которое становится для него единственным источником дохода.

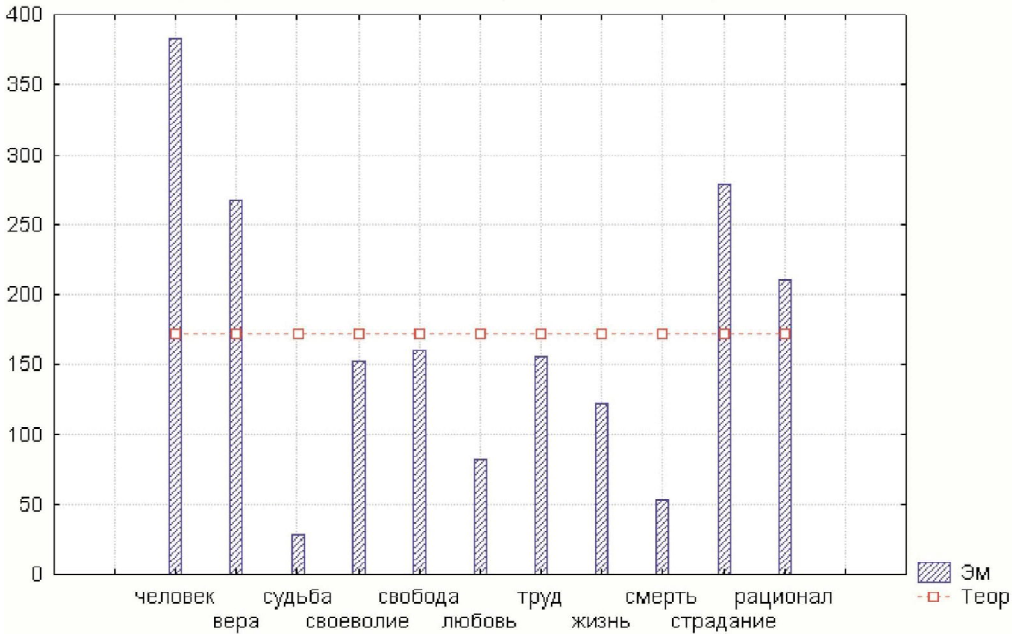
В данном контексте очень значим высокий показатель категории свободы. Достоевский делает свой выбор. Путь литературного творчества, только ему одному присущий, становится главным в его жизни. В каждый момент своего существования Достоевский строит свое бытие в соответствии с этим выбором.

2 этап – «Преступление и наказание»

Вся совокупность экзистенциальных мыслей, образов, представлений в момент создания «Преступление и наказание» значимо отличается от равномерного распределения (Chi-Square = 654,9684 df = 10 p = 0,00000). Что так же говорит о динамике в мировоззрении автора. Графически это представлено в виде достаточно значительной области расхождения в показателях – Человек, Вера, Страдание, Рациональность (значимые категории); Смерть, Судьба (незначимые категории). Если обратиться к графику 2, то можно отметить, наравне с увеличением значения человек увеличение значения рациональность и страдание. Это отражает и саму проблематику «Преступления и наказания» – построение героем романа сверхценной идеи на благо людей, приводящей его к преступлению, а так же отражает те идейные искания, которыми мучим и сам писатель, те противоречивые тенденции характерные для Достоевского этого периода: отвержение мира полного зла и страдания, и в то же время невозможность насаждения добра силою.

График №2

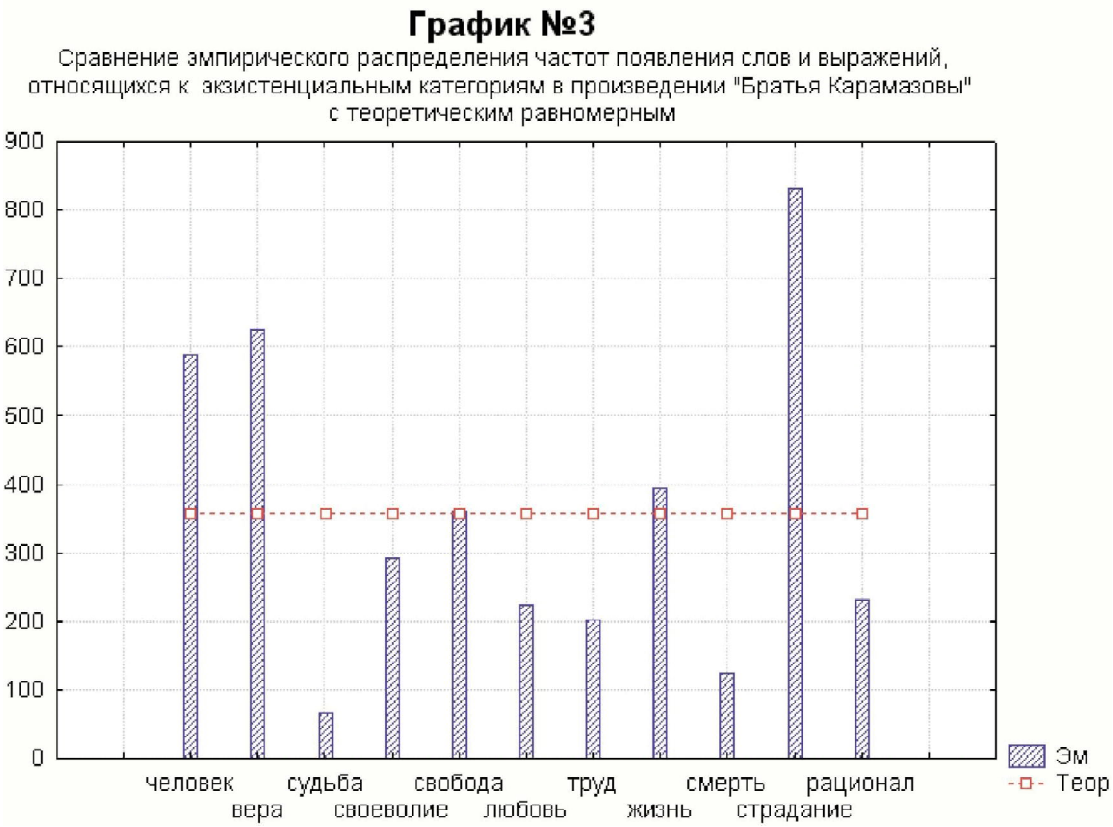
Сравнение эмпирического распределения частот появления слов и выражений, относящихся к экзистенциальным категориям в произведении "Преступление и наказание" с теоретическим равномерным



3 этап – «Братья Карамазовы»

Вся совокупность экзистенциальных мыслей, образов, представлений в момент создания «Братья Карамазовы» значимо отличается от равномерного распределения (Chi-Square = 1550,735 df = 10 p = 0,00000).

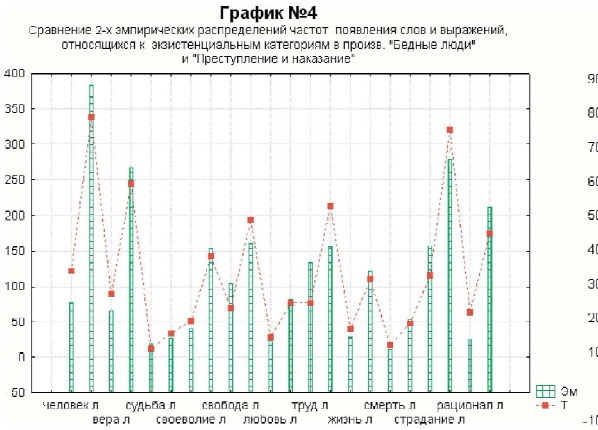
Графически это представлено в виде достаточно значительной области расхождения в показателях – Человек, Вера, Страдание (значимые категории); Смерть, Судьба (незначимые категории). График 3 выявляет намеченный уже на втором этапе рост значений по категории стра-

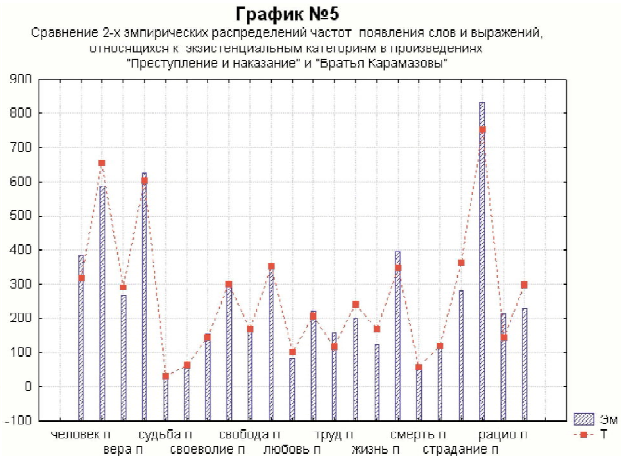


дание, человек и вера. Рациональность же значительно снижается. Это можно проинтерпретировать как дальнейшее укрепление христианских позиций в сознание Достоевского. Высокий показатель по категории человек на всех этапах творчества писателя подтверждает гипотезу о том, что *Человек* является для Достоевского главной сущностью бытия, как некая единица вокруг которой и внутри которой сконцентрированы все главные вопросы. Творчество Ф. М. Достоевского глубоко антропологично и основной проблемой его исследования является человек.

Сопоставление двух эмпирических распределений частот появления слов и выражений, относящихся к экзистенциальным категориям в произведениях «Бедные люди» и «Преступление и наказание» (Chi-Square = 176,4424 df = 10 $p < 0{,}000000$) показало значимые различия. Это подтверждает гипотезу о наличие динамики в мировоззрении Достоевского от момента создания произведения «Бедные люди» к произведению «Преступление и наказание».

На графике 4 эти различия выражены в повышение значения по категориям человек, вера, страдание и рациональность, которые возможно интерпретировать как довольно глубокие изменение в мировоззрение Достоевского в период между написанием «Бедных Людей» и «Преступление и наказание», что подтверждается наличием в этом временном промежутке серьезных кризисов (арест, казнь, каторга; смерть брата и первой жены), послуживших пересмотру его главных установок и ценностей. Значение же труда существенно снижается. В произведениях главенствующую роль приобретают взаимоотношения человека с человеком, человека с миром, с богом. Для самого Достоевского процесс создания произведений, несомненно, был трудным и мучительным, но являлся неотъемлемой частью его жизни. Творчество было необходимо ему, без него он не мыслил своего существования. Так было и на каторге. И даже не испытывая в конце своей жизни недостатка в средствах, он продолжал упорно писать, несмотря на запрет врачей.





Наличие динамики в сознание Достоевского, отраженной в его творчестве, можно проследить при сопоставлении двух распределений частот появления слов и выражений, относящихся к экзистенциальным категориям в произведениях «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы» (Chi-Square = 144,1720 df = 10 p < 0,00000), они значимо различаются между собой.

Графическое отображение двух эмпирических распределений частот появления слов и выражений, относящихся к экзистенциальным категориям в произведениях «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы» показывает повышение значения категории страдания, веры и снижение значения категории рациональность и человек. Вера для Достоевского на данном этапе приобретает по - настоящему важнейшее значение. Если на 1-м этапе веру является приобретенной в процессе воспитания потребностью. То на 2-м этапе проходит испытание веры противоречивыми тенденциями в мировосприятии писателя окружающей действительности (показатель повышения рациональности, как возможное отражение поиска способов примирения добра и зла, проработка идейных допущений героев произведений и самого автора). На 3-м этапе осознанное принятие бога в образе Христа. Это может подтвердить и высокий показатель страдания на всех этапах творчества. Страдание проходит красной нитью по всем его произведениям, за что И.Ильин назвал Достоевского «мастером терзающего сердца». Если в «Бедных людях» страдание как следствие нужды и несправедливости мира, то на 2-м – это добровольное страдание ради счастья другого человека (Соня Мармеладова из «Преступления и наказания»), а на 3-м («Братья Карамазовы») – в образе Зосимы, Алеши Карамазова, в поэме «Великий инквизитор» объективируется основная мысль Достоевского о страдание как искуплении греха мира и других людей, прообразом которой является Христос. Поиск веры сопровождает писателя на протяжении всей его жизни. Что так же позволяет трактовать писателя как гуманиста и христианина. Можно отметить наряду с динамикой, **наличие ценностного ядра в сознание Достоевского, сохраняющегося на всем протяжение его творчества, в которые входят понятия человек, вера, страдание** (графически это подтверждают постоянно высокие значения данных показателей).

Интересен тот факт, что на всех графиках незначимыми являются одинаковые категории – смерть и судьба. Вопрос бессмертия стоит как перед героями романов (если его нет, то все позволено), так и перед автором. Возможно, Достоевский всю жизнь старался понять и принять конечность своего существования, с этим и свя-

зан поиск решения для него и его героев вопроса бессмертия и испытание своей судьбы. Понять эту конечность и зависимость и подняться над ней. Именно в этом заключатся, по мнению Л. Бинсвангера, сила-быть. Именно она делает человека свободным и ответственным за свой выбор. Человек, страдание и вера были главным выбором Достоевского. Пересечение этих трех векторов позволило ему найти смысл человеческого существования. Вера в бога и отрешение от собственного «Я» позволяет достичь истинной глубины и оставаться человеком. Пройдя через страдания, очистившись ими, человек может преодолеть присущий ему эгоизм, возвыситься до высших границ своего существования, понять и принять мир.

Выводы

1. Проведенный частотный анализ показал, что в сознании Достоевского совокупность экзистенциальных представлений, мыслей и идей менялась на протяжении всего его творчества, что отражает динамику творчества и мировоззрения писателя.

2. Художественные произведения Ф. М. Достоевского отражают жизненные смыслы и ценностные ориентации писателя, и главными ценностями для Достоевского были человек, вера и страдание.

3. Сопоставление данных контент-анализа и результатов текстологического и психолого-биографического анализов, позволяет предположить, что Достоевский был глубоко религиозным человеком и гуманистом.

4. В произведениях писателя находят свое отражение экзистенциальные ценности и смыслы, важные для понимания проблем экзистенциальной психологии.

5. Проведение контент–анализа подтвердило возможность использования количественного метода в психолого-историческом исследовании.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 336 с.

2. *Бердяев Н. А.* Смысл творчества. – Харьков: «Фолио»; Москва: «АСТ», 2002.

3. *Бинсвангер Л.* Бытие-в-мире. – М., СПб., 1999. – 300 с. – http//psylib.myword.ru

4. *Братченко С. Л.* Экзистенциальная психология глубинного общения. – http://hpsy.ru/link/2.htm.

5. *Достоевский Ф. М.* Собр. соч. Худ. произв. Тома I – XVII. – Л.: Изд-во «Наука». Ленингр. отд-ние, 1973.

6. Историческая психология: предмет, структура и методы. – М.: Изд-во Моск. гуманитарного ун-та, 2004.

7. *Кольцова В. А.* Теоретико-методологические основы истории психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2004.

8. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. – http//psylib.myword.ru

9. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб., 2000.

10. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

11. *Хайдегер М.* Бытие и время. – Сайт http://hpsy.ru/link/2.htm.

12. *Шестов Л.* Киркегард и экзистенциальная философия. – http://hpsy.ru/link/2.htm

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА

УДК 3783.545
ББК 74.262

педагогика

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И. В. Цулина

В статье обозначены проблемы, возникающие при проектировании элективных курсов. Предлагаемая авторская схема проектирования приемлема для создания любых элективных курсов. Особенность представленного подхода заключается в использовании педагогической технологии как инструментальной основы реализации компетентностного подхода.

Ключевые слова
Элективный курс, проектирование, педагогическая технология, компетентностный подход

Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Именно элективные курсы по существу и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, поскольку в большей степени связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от его интересов, способностей, жизненных планов [1].

Адаптируя содержание учебного предмета под конкретный класс, школьный учитель математики каждый раз сталкивается с выбором типа элективного курса и проблемой формирования его содержания. По классификации В. А. Орлова среди элективных курсов можно выделить предметные, межпредметные и курсы, не входящие в базисный учебный план [4].

Результаты целеполагания, постановка учебных задач элективного курса в дальнейшем будут определять весь ход учебного процесса. Задачи первичны по отношению к выбору средств, поэтому, прежде чем определять тип элективного курса по математике, необходимо четко сформулировать образовательные цели. При этом следует продумать, на содержании какого раздела математики формирование необходимых знаний и умений учащихся будет более эффективным, то есть максимально использовать образовательный потенциал выбранного раздела математики для поставленных задач.

Содержание элективного курса отличается от традиционных вопросов, выносимых в обязательный минимум государственным образовательным стандартом. На элективный курс выносятся темы, ко-

торые не прописаны в государственном образовательном стандарте, возникает проблема осуществления преемственности в обучении. Содержание элективного курса должно строиться на уже имеющейся базе знаний и умений школьников. Сложность возникает и в том, что знания и умения у разных учащихся находятся на различных стадиях развития (а у кого-то не и вовсе не сформированы). Помочь в разрешении этого противоречия призван дифференцированный подход, однако он не решает проблему преемственности.

Предлагаемая нами система трехуровнего элективного курса позволяет осуществлять дифференцированный подход, а с другой – учитывать уровень знаний и умений учащихся, которые пришли изучать новую образовательную (или содержательную) область (или раздел) математики на элективном курсе.

Кратко изложим идею реализации трехуровнего элективного курса в образовательном процессе в старшей школе. В зависимости от той роли, которую математика может играть в образовании человека, мы ***выделяем три уровня элективного курса -*** B, C и D: ***базовый (или уровень общекультурной ориентации) -*** уровень B, ***вариативный уровень*** – уровень C и ***повышенный (или продвинутый) уровень -*** D.

Отметим, что, к сожалению, далеко не все учащиеся переходят в 10 класс с минимумом знаний и умений, задаваемым государственным образовательным стандартом. Получается, что, выбрав элективный курс, они «выпадают» из учебного процесса, занятия для них нужно строить по четвертому, ***пропедевтическому*** (или подготовительному) уровню A**.** Это отстающие, слабые учащиеся с заниженной учебной мотивацией. При реализации идеи трехуровнего электива любой учащийся вправе выбрать себе уровень, на котором он желает изучать данный элективный курс в соответствии со своими потребностями или возможностями.

Еще одним препятствием в реализации элективного курса на практике является существующий дисбаланс между содержанием и методикой его преподавания. С одной стороны содержание адаптируется под те методы, которые приемлемы в старших классах, с другой - методика изучения основных понятий, свойств, закономерностей смещается в сторону конкретно-индуктивного подхода, который становится преобладающим. Содержание имеющихся на сегодня элективных курсов по теории вероятностей не в полной мере способствует формированию вероятностной культуры и стохастического мышления старшеклассников. Имеющиеся на сегодняшний день методики преподавания элективных курсов по теории вероятностей представлены фрагментарно, это скорее ряд рекомендаций и разрозненных требований, бессистемное и не строго логичное перечисление ряда условий, соблюдение которых позволит повысить эффективность занятий. На разрешение данного противоречия мы предлагаем при проектировании элективного курса использовать ранее совместно не использовавшиеся технологический и компетентностный подходы.

Преимущество компетентностного подхода состоит в том, что он смещает акцент с заучивания и понимания теоретических фактов на применение полученных знаний. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала. По мнению Б.Д. Эльконина в рамках компетентностного подхода необходимо строить и заранее задавать «ситуации включения» [5]. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности, основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых и предметных компетенций.

Таблица.

Ключевые компетенции	**Общепредметные компетенции**	**Предметные компетенции (относящиеся к области теории вероятностей)**
Учебно – познавательные компетенции	Организовывать приемы изучения теоретического материала.	Понимать термины, факты, методы и процедуры, основные принципы, понятия теории вероятностей.
	Уметь решать учебные задачи , разрешать проблемные ситуации.	Применять методы и принципы теории вероятностей к решению задач и объяснению случайных явлений.
	Уметь нахо дить новые решения.	Применять правила и законы теории вероятностей в новых учебных ситуациях.
	Преобразовывать (транслировать) факты с естественного языка на математический.	Интерпретировать полученные при решении вероятностной задачи данные (числа, интервалы и т.п.).
	Применять математическое моделирование для познания окружающей действительности.	Умение применить нужную вероятностную мо дель для решения учебной задачи.
Информационные компетенции	Организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий.	Умение предвидеть развитие случайного события (хода явления), дать прогноз.
	Запрашивать различные базы данных, получать необходимую для учебной деятельности информацию.	Умение самостоятельно искать, извлекать и отбирать необходимую для решения вероятност ных задач информацию.
	Умение использовать для решения учебных задач информационные технологии.	Умение пользоваться специальными математическими пакетами для вычисления различных характеристик случайной величины.
	Самостоятельно заниматься своим обучением.	Выполнять проекты в рамках элективного курса по теории вероятностей.
Исследоват ельские компетенции	Извлекать пользу из опыта.	С помощью организации эксперимента извлекать необходимую информацию о случайном событии.
	Умение исследовать.	Умение исследов ать уже решенные вероятностные задачи в конкретной вероятностной модели.

Овладение компетенциями, а не суммой знаний, приводит к тому, что учебные результаты характеризуются более высоким интеллектуальным уровнем, чем простое понимание. Именно применение, нацеленность на деятельностный результат обучения требует от учащегося как осознания содержания учебного материала, так и понимания его внутреннего строения.

Спроецируем различные виды компетенций на содержательную область «Теория вероятностей» и посмотрим, как она позволяет их развивать (См. Табл.).

Как уже ранее говорилось, технологический подход позволяет гарантированно достигать поставленных целей обучения. Особое внимание в теории педагогических технологий уделяется проектировочной деятельности как инновационному виду профессионально-методической деятельности современного учителя [3; 98]. Еще одна проблема, стоящая перед учителем – проектировщиком состоит в том, чтобы определить, с помощью каких процедур создать элективный курс. Существующие схемы проектирования педагогических объектов (Смыковская Т. К., Синчуков А. В., Иванова А. Д., Бахусова Е. В.) не приемлемы для проектирования элективных курсов. Это объясняется целым рядом особенностей таких, например, как требования к содержанию и др. В связи с этим обратимся к рассмотрению созданной нами процедурной схемы проектирования элективных курсов. Она позволяет построить целевой и содержательный компоненты элективного курса и состоит из 9 этапов:

Этап 1. Процедура классификации. Определение типа элективного курса должно стать первым этапом проектирования. Именно типовая принадлежность элективного курса будет определять его содержательный компонент.

Этап 2. Процедура целеполагания. Определение глобальных целей изучения элективного курса. Отбор компетенций, которые призван сформировать элективный курс.

Этап 3. Процедура анализа. В том случае, если проектируемый элективный курс является предметным, то следующим этапом будет анализ требований государственного образовательного стандарта к уровню подготовки учащегося в рассматриваемой образовательной области. Содержание элективных курсов не должно дублировать содержание предметов, обязательных для изучения. Если же элективный курс является межпредметным и (или) не входит в базисный учебный план, то для анализа нужно взять нормативные документы, регламентирующие нормы ограничения в часах и другие требования, предъявляемые к элективам. Полезно также ознакомится к программами аналогичных курсов других авторов.

Этап 4. Процедура конструирования. Формирование содержания элективного курса (в соответствии с принципами отбора): разделы, темы, микроцели для трех уровней: базового, вариативного и продвинутого. Формирование содержания элективного курса включает: формирование понятийно – категориального аппарата элективного курса, отбор тем и разделов, не входящих в программу традиционных курсов рассматриваемой области, выделение ключевых тем элективного курса.

Элективный курс должен быть построен так, чтобы он позволял в полной мере использовать активные формы организации занятий, информационные, проектные формы работы. В противном случае и «ликвидация пробелов» и «углубленная подготовка» переродятся во вполне традиционное натаскивание.

При проектировании и отборе содержания для элективного курса важно ответить на вопрос: чем оно будет качественно отличаться от обязательного для изучения курса? Содержание элективного курса, форма его организации должны помогать ученику через успешную практику оценить

свой потенциал с точки образовательной точки зрения. Выбранное содержание должно, с одной стороны, соответствовать познавательным возможностям старшеклассников, а с другой - предоставляя ученику возможный опыт работы на уровне повышенных требований, развивать его учебную мотивацию. Чрезмерная перегруженность курса новым содержанием может не позволить ученику ответить на главные вопросы. В связи с этим вполне возможна, на наш взгляд, ситуация, когда не весь объем содержания элективного курса является строго обязательным. Может быть, какой-то его объем минимально необходим, а все остальное - «по потребностям». Доминанта умений и позитивного опыта может быть обеспечена на любом завершенном содержательном модуле или блоке. Возможен и такой вариант, при котором ученик может выполнить обязательный набор заданий на одной содержательной теме.

Этап 5. Процедура развертывания. Следующий этап состоит в определении логической структуры тем элективного курса (вычеркивание, встраивание, объединение и т.д.). На этом этапе полезно провести методический анализ содержания традиционных курсов и их логических структур.

Выделенные на предыдущем этапе ключевые темы элективного курса необходимо выстроить в оптимальной логической структуре в соответствии с принципами логичности, полноты и преемственности.

Программа элективного курса должна состоять из ряда логически законченных разделов. Это позволит ученику, в том случае, если он понял, что его выбор ошибочен, пойти в следующей четверти (полугодии) на занятия по другому курсу.

Этап 6. Процедура технологизации. Разработка методического обеспечения элективного курса на базе педагогической технологии (отбор задач, формирование системы диагностик и т.п.). По нашему мнению элективный курс может и должен быть построен на базе педагогической технологии, это позволит гарантированно достигать поставленных образовательных целей.

Процедура технологизации включает: разработку методического обеспечения элективного курса, создание учебной программы или учебного пособия для элективного курса. Если автор относит (условно) свой курс к ориентирующим, он должен так построить учебную программу, чтобы ученик мог получить представление о характере профессиональной деятельности.

Прежде чем приступить к составлению программы элективного курса педагогу важно ответить на следующие вопросы: какими учебными и вспомогательными материалами будет обеспечен данный элективный курс, какие виды деятельности профильно и профессионально ориентированные возможны в работе с данным содержанием, какие виды работ могут и должны обязательно выполнить учащиеся для подтверждения своей успешности, какова степень самостоятельности учащегося в рамках данного элективного курса, в чем он может проявить инициативу?

Любой элективный курс нельзя представить без системы задач, соответствующих данному курсу. Задачи используются средство усвоения учащимися понятий, методов, теории, умений и навыков в практическом применении.

Как отмечает О. Е. Лебедев в статье «Роль элективных курсов в создании нового поколения учебных материалов» ожидания учащихся в большинстве случаев будут связаны с достижением некоторых метапредметных результатов (например, с освоением способов анализа информации, способов конструирования сообщения, способов совместной деятельности, навыков решения проблем и т. д.).

Элективный курс по возможности дол-

жен опираться на какое-либо учебное пособие. В программах и пособиях по элективным курсам возможно и весьма желательно использовать аппарат обращения к внешкольным источникам информации (включая компьютерные сети) и к образовательному опыту, приобретенному вне рамок школы (дополнительное образование, самообразование, социально-творческая деятельность).

Этап 7. Процедура апробации (адаптации) элективного курса.

Этап 8. Процедура коррекции элективного курса.

Этап 9. Процедура внедрения (использования, применения). Откорректированный элективный курс внедряется в учебный процесс.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баранников А. В. Элективные курсы в профильном обучении // http://www.rusedu.info. – [Электронный ресурс]. – 03 февр., 2005.

2. Лебедев О. Е. «Роль элективных курсов в создании нового поколения учебных материалов» // http://www.college.ru. – [Электронный ресурс].

3. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий. – Волгоград: изд-во «Перемена», 2006. – 319 с.

4. Орлов В. А. Типология элективных курсов и их роль в организации профильного обучения // http://www.college.ru. – [Электронный ресурс].

5. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному обучению. – Красноярск, 2002.

БРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИРКУТСКАЯ ОБЛАСТЬ

УДК 159.922.72
ББК 88.840.301

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ РОЛИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГА (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ВОСПИТАТЕЛЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»)

Т. Н. Чекмарева

Проанализированы взгляды на генезис и семантическое поле толерантности. Представлен авторский подход в изучении вопросов: выявление и группирование критериев толерантности как психологического понятия; этапы становления, параметры и характеристики толерантности как понятия в психологии, в частности, педагогической психологии; роль толерантности в образовательной практике педагога – воспитателя детей дошкольного возраста.

Ключевые слова
Толерантность, терпимость, терпение, терпеливость, терпеть, межличностная толерантность, толерантность как ПВК, принятие

Семантическое поле толерантности. Изучая семантическое поле и природу феномена «толерантность», не удается дать однозначное определение толерантности как понятию, научной категории, свести к одной характеристике. Анализ показал существование множественности понятий: терпимость, терпение, смирение, миролюбие, снисходительность, веротерпимость, выносливость и пр., которые, либо составляют смысл, либо подменяют идею толерантности. Кросс-словарное обозрение позволяет сделать заключение:

1. В европейских языках до XVI в. представлен латинский глагол «tolero» – переносить, выдерживать, терпеть. Его смысловое значение идентично русскому понятию «терпение», как отсутствие (негативной) реакции в конкретной ситуации [3]. Взамен введено понятие «терпимость» – общественное явление (или состояние общества), при котором «множество индивидов …склонны …быть сдержанными и неагрессивными» [3.С.8]. Позже, с развитием научного философского знания, в оборот вводится новое понятие – толерантность (от лат. «tolerantia» - «терпение»).

2. В русском языке термин толерантность (лат.) используется в качестве синонима термину «терпимость» (рус.), представлен следующими понятиями как соответствующими ему: терпение, терпимость, терпеливость; при этом толерантность изучают в контексте понятий: признание, принятие, понимание.

3. Понятия: толерантность, терпение,

терпеливость, терпимость, являются однопорядковыми; их состав однотипен, т.е. имеют совпадающее ключевое содержание – отсутствие негативной, как нежелательной реакции в ситуации, когда эта реакция вероятна или вынуждена. Как синонимы, близки по смыслу, но не тождественны.

4. «Терпимость», как психологическое понятие, в отечественных и зарубежных исследованиях, на сегодняшний день, остается поверхностно изучено, чаще обозначается термином «толерантность».

5. Буквальный перевод с латинского tolerantia – как терпение, неточно передает содержание понятия толерантности, обедняет и подменяет его. Терпимость в русском языке традиционно обозначает лишь готовность снисходительно относиться к чужому мнению, готовность быть миролюбивым к иным воззрениям. В свою очередь, толерантность предполагает не снисходительность, а принятие, уважение, сотрудничество.

Дискуссии вокруг феномена толерантность приобрели междисциплинарный и межкультурный характер. В научном сообществе предложено множество определений толерантности как «рабочая дефиниция». При этом этимология слова в каждом отдельно представленном случае, определена, скорее, направленностью области изучения и практике применения толерантности как категории или понятия, где трактование и обусловлено силой практической значимости.

Толерантность как понятие в психологии. Как психологическое понятие, толерантность изучается сравнительно недавно отечественными (А. Г. Асмолов, В. В. Бойко, С. К. Бондырева, С. Л. Борисенко, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, В. А. Ситаров, Г. У. Солдатова и др.) и зарубежными (G. Allport, D. Bugental, C. Rogers, A. Ellis и др.) исследователями. Методологическую основу толерантности составляют идеи гуманистической и экзистенциальной психологии. Это работы Л. Бисвангера, М. Бубера, Д. Бюджентала, А. Маслоу, Д. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла - родоначальников психолгии прощения и ненасилия [9]. Ранние работы, как близкие к этой области, ограничивались изучением лишь межличностных отношений, эмоциональной устойчивости, ненасильственного управления поведением (A. Adler, Freud); (Ф. Д. Горбов, П. Б. Зильберман, В. Н. Мясищев, О. А. Ольшанникова, Ю. М. Орлов, С. Л. Рубинштейн, М. Э. Телешевская, А. Я. Чебыкин, А. А. Чечулин и др.).

Авторы современных исследований толерантности в различных подходах психологии: бихевиоральный (толерантность рассматривается как особая *поведенческая* реакция человека), когнитивный (ка *знание*, *рациональные* доводы), экзистенциально-гуманистический (как *ценность*, жизненная *позиция*, осмысленная и ответственная), отмечают: существует явный «разрыв» между теорией и практикой [5]; поверхностно изучено внутриличностное содержание феномена толерантность, без понимания которого трудно ожидать создание адекватных, эффективных педагогических стратегий; нет единства в понимании критериев выявления проявлений толерантности [11].

В ситуации существующей неоднозначности трактования толерантности, нами проведен комплексный анализ имеющихся психолого-педагогических идей и подходов к толерантности. Это дает возможность приблизиться к вопросу о выявлении и группировании критериев толерантности и представить авторский вариант (в дальнейшем будем опираться) допустимого группирования толерантности как понятия психологического по некоторым общим классификационным признакам (см. Таблица 1). На наш взгляд, данное группирование способствует структурированию представлений о толерантности в психологии, позволяя рассматривать данное понятие в двух, как наиболее четко выраженных, критериях проявления: состояние организма, личностная ценность.

Таблица 1.

Структура группирования толерантности как понятия в психологии по критериям: состояние организма, личностная ценность

	I. Толерантность - процесс и/или состояние организма ("способность перенести")
1	*Возникновение, развитие и течение толерантности как поведенческой особенности организма в определенных средовых условиях* – "адаптационный процесс"
2	*Возникновение, развитие и течение толерантности в результате воздействия на организм химических элементов* – "иммунологическое состояние организма в ответ на антиген"; "психическая и/или физическая зависимости"
3	*Возникновение, развитие и течение толерантности в результате воздействия психологических факторов среды* – социально-психологическое явление в поведении, как форма "изменения", которую человек "проявляет в любом поведении": *толерантность - специфическая система стабилизации личности* – некая специальная система стабилизации личности (по типу психологической защиты, избегания), направленная на ограждение от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с дискомфортом в данном пространстве, в данный период времени. Толерантность через ее адаптивные особенности регулирует поведение, повышая приспособляемость человека и уравновешивая его психику; *толерантность – психологическая устойчивость к:* стрессу, фрустрации, тревоге, аффектам, критике, девиантному поведению, агрессии, дискомфорту, славе, неопределенности, физическим нагрузкам и пр.
	II. Толерантность - личностная ценность человека (личностно-индивидуальные Смыслы и Ценности человека)
1	*Толерантность – культура сознания личности, личностные проявления.* Выражается как: *личностная характеристика* (объединяет качества личности и приобретенные способности: открытость, доверие, дружелюбие, отсутствие надменности) *внутренняя установка* ("доминанта отказа от агрессии" на построение отношений; "безусловное положительное отношение и эмпатийное понимание") *мировоззренческая позиция в направленности личности* (точка зрения, мировосприятие) *общественная норма поведения* или *действие* (проявляется как самоограничение, либо добровольное согласие на взаимную терпимость, либо намеренное невмешательство) *профессионально-значимое личностное качество* (терпимость, принятие в профессиональной деятельности)
2	*Толерантность – гуманистическая ценность личности* (нравственные ценности, гуманизм, человечность). Как свободный и ответственный *выбор* человека "ценностного толерантного отношения к жизни", а не как правило или принудительное требование. Ведущий психологический механизм – безусловное принятие, которому способствует понимание
3	*Толерантность – отношение* (либо взаимоотношения/межличностная толерантность). Отражает качественную сторону связи между людьми, вступившими во взаимодействие, как взаимное влияние друг на друга

Исходя из анализа множественности определений толерантности как «рабочая дефиниция», проведенного группирования как психологического понятия, будем придерживаться следующего сформулированного определения, в контексте которого, считаем, возможно, изучать особенности *толерантных отношений(межличностная толерантность)* и ее места в психолого-педагогической практике Российского образования: толерантность – это *интегральная* характеристика индиви-

да; определяет *способность* индивида: к адаптации, к недопущению конфронтации, к развитию позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром на основе *принятия множественности* и *многообразия* бытия через *понимание* и *признание* неизбежности сосуществования различий.

Параметры, характеристики толерантности и толерантного отношения. В психологии толерантность представлена большим разнообразием форм и видов. Особый интерес представляют *толерантные отношения,* то, как личность, в непосредственном взаимодействии с Другим(ми), реализует толерантный подход. Именно в этом виде толерантность наиболее полно выражает свои аспекты.

В контексте существующих подходов, разработок практических технологий, собственной практики, выявим и систематизирум содержательные характеристики и формально-динамические параметры (направленность, механизмы) толерантности (Таблица 2). Это будет важно в изучении этапов становления толерантности как качества и отношений, в частности в практике образования.

При этом, необходимо учесть существующие мнения и факты. Толерантность: понятие достаточно абстрактное, критерии не всегда видны «невооруженным взглядом», слабо доступно для наблюдения и измерения [16]; означает уважение, принятие, правильное понимание многообразия культур и форм самовыражения человеческой индивидуальности, ей способствуют: знания, открытость, свобода мысли, совести, убеждений [8]; не может быть гарантирована знаниями-умениями-навыками, набором «психических черт», быть/стать правилом, требованием [5]; в проявлении не спонтанна, актуализируется когда мнения, поведение и пр. других не совпадают с ожиданиями субъекта взаимодействия [9]; «мостик», соединяющий «различия и единство» [18. С. 277]. Основа толерантности отсутствие негативной реакции [3]. Наступившие *толерантные отношения* это: выражение *подлинной сути* тех или иных *смысловых* действий человека, при соответствующих его *усилиях*, *свободном*, *ответственном* выборе и *самоопределении* «ценностного толерантного отношения к жизни» [5. С. 105]; реализация конструктивного, здорового начала [5]; *активная* нравственная позиция во имя позитивного взаимодействия [13]. Быть толерантным – принимать как *факт, безусловно,* присутствие других с их идеями, образом жизни, признавать, что все мы разные и при этом «уважаем тех, кто на нас не похож» [16. С. 304].

В процессе изучения психологических характеристик и параметров толерантности, возможно рассмотреть толерантность как отношение. Толерантные отношения:

-это одновременно и *оценочное* и *установочное* явление, где, прежде всего, объект оценивают относительно себя (по значимости): опасный - неопасный; приятный - неприятный; полезный - вредный; безразличный - небезразличный;

-необходимо рассматривать через *действия* и *поведение,* к которым они приводят, в которых и разворачиваются: доверие, открытость, принятие, признание и понимание, уважение, дискуссия, способность к сосуществованию с Другим через ненасильственные формы взаимодействия.

В становлении толерантных отношений:

-уместна формула: *принять* – значит *признать,* через *понять.* Следует как определение: *Принятие* Другого (положительное *отношение* к человеку, отличному от тебя) – значит *понимание* (умение видеть Другого изнутри, т.е. способность взглянуть на его мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и его), и через *признание* (т.е. видеть в другом именно Другого, как носителя других ценностей, логики мышления, форм поведения), *без осуждений*, *разрешить,* т.е. *дать право* ему быть самим собой, *быть независимым от мнения и действий* субъекта взаимодействия.

Таблица 2.

Формально-динамические параметры и содержательные характеристики толерантности

параметры	характеристики
направлены в толерантности действия и поведение человека на:	-достижение и реализацию собственных *целей;* *-помощь* Друг ому в его выборе и актуализации, т.е. *обеспечивать условия естественному, свободному* и *эффективному* становлснию человска как полноценной личности (личностный рост)
достигается это *без* применения мер *насилия* и средств *принуждения*, а *через* мсханизмы и составляющие толерантности:	*принятие* положительное отношение к существующим отличиям Другого; проявляется в способности к безусловному принятию себя и способности к безусловному принятию Другого
	психологические составляющие, лежащие в *основе принятия*; проявляются в способности к *пониманию, признани ю, открытости, ассертивности, доверию*
	признание – способность видеть в другом именно Другого, как носителя других ценностей, логики мышления, форм поведения; проявляется в признании естественности и неизбеж ности существования *различий* между людьми; *готовности уважать* эти различия; признавать *свободу и права* каждого человека
	понимание – умение видеть другого "изнутри", как способность взглянуть на его мир одновременно с двух точек зрения - своей собственной и его; проявляется в *понимании себя* – более глубоко е и подлинно е представление о себе , своем актуальном состоянии: мысли, переживания, адекватная "Я-концепция", пр. *понимании Другого* – способность к дифференцированному , адекватному восприятию действительн ости и особенностей Другого
	доверие с базисной установкой – *Вера в человека;* проявляется в безусловно , либо условно-позитивной *Вере в человека*
	открытость, где проявляется опыт любого типа; проявляется через *внутренний опыт,* как переживание; *внешний опыт,* как довсрительно-открытыс взаимодсйствия
	способность к сосуществованию с Другим , как вступлснис с ними в *ненасильственные* формы взаимодействия, т.е. готовность и способность к Диалогу; проявляется через достижение *согласованности* своих действий с действиями другого
зависит толерантность от проявления личностью *смысловой активности*, либо:	приспособиться к неблагоприятным факторам через *адаптивный* характер поведения
	проявить "*смысловую*" или "*иную активность* " – т.е. человек четко знает , критически осмысливает свое отношение к Другому, *способен* логически отстаивать (оправдывать) свое отношение

-механизм «Принятие» необходимо рассматривать как ведущий, стержневой и учесть следующее:

1) принятие *ярче* всего выражается *в условиях межличностных взаимоотношений*; формируется оно *по этапам*: 1-принятие человеком самого себя (феномен самопринятия), 2-принятие Другого, и,

как следствие, 3-взаимное принятие;

2) способствует *позитивному развитию* личности через компоненты: безусловность и безоценочность, позитивность и положительная эмоциональная окрашенность;

3) проявляется через *сознательное* стремление к помощи и поддержке с *обеих сторон (Друг друга)*, где это Принятие разворачивается или прекращает своё существование.

Для объективного рассматрения принятия, необходимо опираться на экзестенциально-гуманистический подход К. Роджерса. Им изучены условия становления принятия, как личностной особенности, которая обеспечивает формирование особого поведения, отношений, чувств: гармоничные – «Я принимаю тебя», «Ты принимаешь меня»; дисгармоничные – «Я не принимаю тебя», «Ты не принимаешь меня» [14. С. 132].

Этапы становления толерантности, толерантного отношения. Толерантность актуализируется лишь когда «мнения, оценки, верования, поведение т.п. других людей не совпадают с мнениями, оценками, ожиданиями субъекта взаимодействия» [9.С.7]. Вопрос о толерантности – это вопрос о сущности и развитии толерантных отношений, т.е. «как при глобальных различиях в положении, интересах, воззрениях люди могут наладить совместную жизнь»[18.С.53]; осмысление того «***во имя чего, ради чего*** я действую толерантно, какие ***ценности*** я отстаиваю и каков для меня в этом ***смысл***?! «[5. С. 105].

Исходя из положения: «толерантность и интолерантность – это особые отношения, которые формируются (как и всякое отношение) на основании оценки некоего объекта (чаще другого индивида) благодаря постоянной связи с объектом. Следовательно, здесь справедлива формула: связь–оценка–отношение–поведение(намерение) толерантное или интолерантное» [3.С.13], определим те психологические механизмы и этапы, которые, вероятнее всего, на наш взгляд, обеспечивают возникновение, развитие и становление толерантности, толерантного отношения (см. Рис.1).

Этап как «отрезок времени, ознаменованный каким-либо качественным изменением» [4] имеет пределы, границы развития. На наш взгляд, исходя из результатов экспериментальной практики, становление толерантности, толерантного отношения скорее определяется спецификой проявления личностью *Принятия*, *Признания, Понимания.* Это впоследствии и обусловит для личности этапы и некую меру становления и проявления толерантных, либо, интолерантных отношений к Другому. Тогда именно здесь можно рассматривать границы толерантности.

Толерантность в образовательной практике педагога. Процесс гуманизации Российского образования способствовал внедрению в образовательное пространство принципов толерантности. *Толерантные отношения* для системы образования – актуальная проблема, т.к. имеют наибольшее значение в работе педагога, и именно здесь, ощущается весьма существенный их дефицит [11]. Это связано, прежде всего, с той психологической деформацией взаимоотношений и социальных установок в образовательной среде которые выражаются в нетерпимом, безразличном отношении, в нежелании быть гибким, открытым для сосуществования и взаимодействия с Другим(и) [5].

Существуют глубокие и уникальные методологические предпосылки разработки проблемы толерантности. В их основе лежат педагогические технологии личностно-ориентированного подхода. Это идеи гуманно-личностной педагогики (М. А. Данилов, В. А. Сухомлинский); «Школа жизни» (Ш. А. Амонашвили); «Педагогика сотрудничества» (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В.Занков, С. Т. Шацкий, Д. Б. Эльконин); «Педагогика ненасилия» (В. Г. Маралов, В. А. Ситаров); система Е.Н. Ильина в преподавании литературы

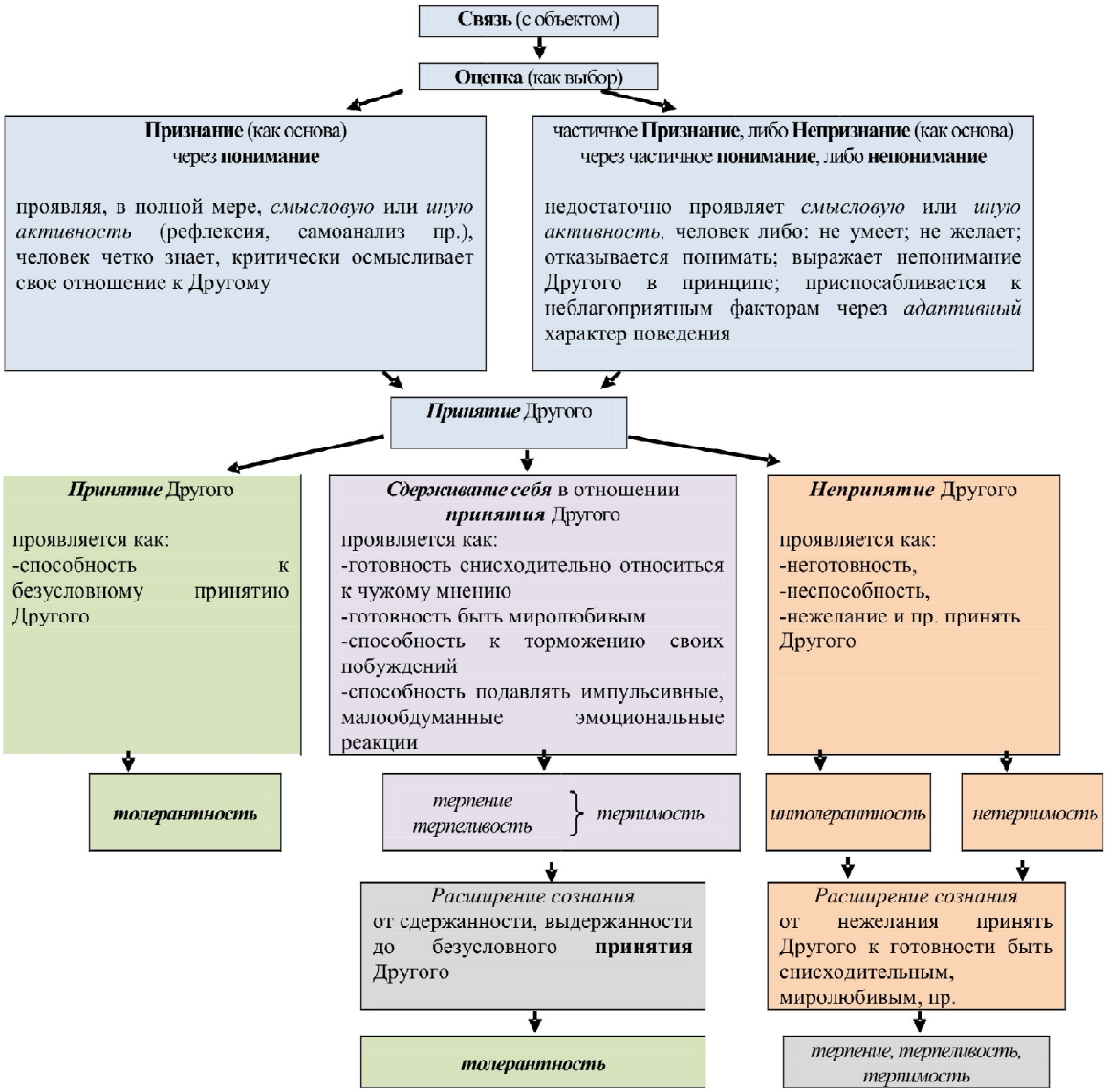


Рис. 1. Этапы становления толерантности, толерантного отношения

как предмета, формирующего человека; «Педагогика культуры мира» (М. В. Кабаченко, Э. С. Соколова). Аналоги за рубежом: Англия – «Педагогика свободы» по А. Нейлу; США – «Демократия в действии», «Справедливое сообщество»; Швейцария – «Вальдорфская школа».

Сфера образования имеет прямое отношение к таким важнейшим мировоззренческим категориям как менталитет и толерантность. Именно образование способно активно формировать соответствующие ментальные качества человека [7. С. 608]. В этом аспекте, личность педагога призвана быть носителем и образцом здорового конструктивного начала, как готовности и способности строить свои взаимоотношения с Другим(и) на основе понимания, принятия и признания многообразия бытия. Это моральный долг педагога.

Учитывая это, важно, чтобы педагоги в ситуации взаимодействия с субъектами педагогической реальности придерживались базовых принципов толерантности и вырабатывали на их основе свои. Считаем, для этого необходимо изучать основы Декларации принципов толерантности [8], что способствует пониманию

смысла тех явлений, которые несет в себе сама идея толерантности.

Проблемой толерантности в образовательной деятельности отечественные исследователи педагогической профессии активно занимаются только последнее десятилетие. В частности, вопрос толерантности педагога – воспитателя детей дошкольного возраста рассмотрен поверхностно (М. В. Баумгертнер, О. С. Булатова, Л. Ильченко, Е. Ю. Клепцова, Л. В. Нироева, Н. В. Шакина, др.). Изучив особенности проявления толерантности педагогом в целом, получим возможность сформировать представления об этом конструкте в контексте профессии педагога дошкольного образования. В свою очередь, это позволит:

-выявить возможности формирования толерантности на этапах профессиональной подготовки и становления педагога – воспитателя детей дошкольного возраста;

-рассмотреть специфику толерантности с позиции двустороннего педагогического взаимодействия в учреждениях дошкольного воспитания.

Необходимость изучения толерантности воспитателя детей дошкольного возраста, на наш взгляд, имеет некоторые обоснования:

1. Терпимое отношение воспитателя к себе – основа терпимого отношения к окружающим. Терпимость, таким образом, становится промежуточным этапом между толерантностью и интолерантностью воспитателя, предупреждая прагматизм и агрессивность как личностные качества.

2. В структуре профессионально важных качеств (ПВК) педагога толерантность предполагают как доминантное. Соответственно, при отсутствии любого из доминантных качеств, педагог не может плодотворно осуществлять педагогическую деятельность, что непосредственно относится и к профессиональной деятельности воспитателя.

3. Педагогическую деятельность воспитателя рассматривают как его *сознательное вмешательство* в процесс нравственного воспитания и преобразования подрастающего поколения через создание в группах атмосферы гуманного, доброжелательного отношения. Нравственное воспитание ребенка в дошкольном учреждении уже предусматривает развитие качеств личности в аспекте толерантности [15].

4. Толерантность как качество личности, обеспечивает продуктивные взаимоотношения. Следовательно, как ПВК, обеспечивает воспитателю возможность продуктивного и конструктивного взаимодействия со всеми субъектами образовательного пространства. Таким образом формируется педагогическая толерантность.

О значении толерантности как ПВК воспитателя детей дошкольного возраста можно судить изучая взаимоотношения складывающиеся между ним и ребенком. Особое место во взаимоотношениях воспитателя и детей занимают те отношения, при которых выражается мера принятия ребенка и терпения со стороны воспитателя не только как педагога, но и как личности в тех ситуациях, когда ребенок не соответствует предъявляемым требованиям и ожиданиям. В данном случае необходимо сделать акцент на внутренние психологические факторы развития толерантности/интолерантности «…эффективное взаимодействие исторических, культурных и экономических факторов мы можем обнаружить только внутри личности. Не будучи частью характера и жизнедеятельности отдельных индивидов, нравы не являются действующими агентами, ибо именно только индивидуумы могут испытывать антагонизм и осуществлять дискриминацию»[12. С. 14].

Сравнительный анализ социальных запросов и оценок профессиональной деятельности и личности педагога – воспитателя детей дошкольного возраста позволяет видеть динамику общественно-

го мнения от уровня «оптимизма» до «разочарования». Результаты исследования (г. Братск, 2006-2008 гг.) степени удовлетворенности родителей профессиональной деятельностью и личностью воспитателя показывают: большинство родителей «вполне удовлетворены» 68,5%; «не удовлетворены в разной степени» 22%; негативно оценивают, как «совершенно неудовлетворены» 2%. Своеобразными индикаторами мнения родителей об уровне профессиональной деятельности и личности воспитателя явились: понимание и признание воспитателем их ребенка как носителя индивидуальных ценностей, мнений, форм поведения; оценка воспитателем достижений их ребенка в аспекте «завышенная» или «заниженная»; принятие воспитателем их ребенка как «адекватное» или «критическое».

В свою очередь опрос данных педагогов – воспитателей детей дошкольного возраста (56 респондентов) и результаты методики «Изучение субъективных оценочной тенденций ближайшего микросоциума ребенка» [1] дают следующие показатели:

- принятие воспитателем детей «своей» группы дошкольного учреждения: адекватное отношение воспитателя к ребенку 59%; критическое отношение к ребенку 30%; идеализация ребенка в оценке 11%;

- признание и понимание воспитателем детей «своей» группы через соотношение «реального облика» ребенка к представлению воспитателя о «идеальном облике» ребенка: негативное восприятие детей «своей» группы 47%; позитивное и объективное восприятие 42%; нереалистически завышенное восприятие 11%.

Субъективные оценочные тенденции такие как: мнение социума в лице «заказчика» – родителя; «скрытые» оценки воспитателя по отношению к ребенку, позволяют увидеть результаты проявления им ведущих компонентов толерантных отношений: принятие, понимание и признание. Взгляд со стороны является основанием к размышлению о проявлении воспитателем себя как «толерантный/интолерантный педагог» и формирует потребность детально исследовать особенности проявления педагогом – воспитателем детей дошкольного возраста толерантности по отношению к субъектам образовательного пространства.

С целью выявить уровень толерантности и изучить личностные характеристики, способствующие становлению и проявлению толерантности/интолерантности воспитателя, учитывая фактор неоднозначности выделения признаков проявления толерантных отношений [11], нами применены следующие диагностические методики согласно их видовой классификации как:

- специфические (направлены на выявление установок толерантного сознания): Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (авт. Г. У. Солдатова и др.); «Вопросник для измерения толерантности» (авт. В. С. Магун и др.); Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (авт. В. В. Бойко);

- неспецифические (описывают универсальные характеристики личности и межличностного общения, в свою очередь, являются, признаками проявления толерантности/интолерантности): Фрагсбургский личностный опросник FPI («В») (авт. И. Фаренберг и др.); Тест интерперсональной диагностики (авт. Т. Лири); Направленность личности в общении; Стиль педагогического общения; Тест эмпатических тенденций Мехрабиана.

Для изучения мнения исследуемой группы воспитателей о наличии, либо отсутствии толерантности как ПВК в профессии воспитателя детей дошкольного возраста, методом отбора выявлено, что толерантность, рассматривается в числе «Ведущих–Доминантных» качеств (см. Таблица 3).

Как качества отрицательные для педа-

Таблица 3.

Результаты метода отбора

Характеристика. Уровень	Качества, ранжируемые воспитателями	Процент выбора в интервале от - до
"Ведущие– Доминантные" Очень высокий	1 место - отзывчивость 2-искренность, ***Толерантность***	100%-80%
"Предпочитаемые" Высокий	3-аккуратность, заботливость, обаяние 4-жизнерадостность, сдержанность, энтузиазм 5-нежность 6-настойчивость, сострадательность 7-упорство	80%-60%
"Допустимые" Средний	8-подвижность 9-решительность 10-вдумчивость 11-принципиальность 12-увлекаемость 13-уступчивость 14-доброта	60%-40%
"Мало выбираемые" Низкий	-	40%-20%
"Нежелательные" Очень низкий	-	20%-0%

гогической профессии воспитателя детей дошкольного возраста, выделены следующие (в порядке их выбора): грубость, злопамятность, нервозность, несдержанность, развязность, завистливость, мстительность, равнодушие, холодность, капризность, презрительность, трусость, беспечность, нерешительность, медлительность, мнительность, подозрительность, обидчивость, эгоизм, легковерие.

Многократное обследование («продольный срез») детей данных групп (410 респондентов, возраст 5,5-7лет) психодиагностическими методами [1]: методика «Какой ты? « (эмоциональная направленность общей самооценки дошкольника); «Портреты» (коэффициент самопринятия дошкольника); шкалы Дембо-Рубинштейн (уровень развития и характер дифференциации частной самооценки), даёт возможность судить о том, как чувствует, что осознает ребенок относительно себя в условиях его взаимодействия с данными педагогами. В целом выявлен коэффициент самопринятия ребенка по параметрам: адекватное, неадекватное завышенное, неадекватное заниженное.

По результатам показатель самопринятия детей характеризуется в целом как неадекватный и неустойчивый: неадекватное завышенное самопринятие предъявляли в среднем 95% респондентов от общего количества всех исследуемых, что свидетельствует о некритичном, нереалистичном самопринятии, склонности к эгоцентричности, самолюбованию, нарциссизму; неадекватное заниженное самопринятие в среднем предъявляли 53%, что свидетельствует о повышенной самокритичности, склонности к самоедству, самобичеванию, в последующем, развитию комплекса неполноценности, неуверенности в своих силах и возможностях; адекватное, объективное и реалистически обоснованное по характеру самопринятие предъявлял только 1 ребенок (см. Рис. 2).

В контексте развития нежелательных

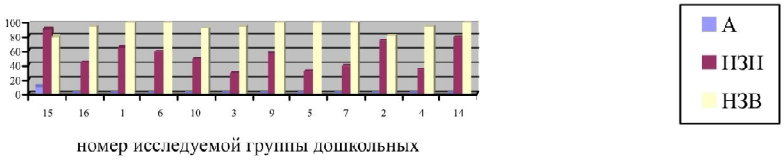


Рис. 2. Результаты самопринятия детей в условиях группы дошкольного учреждения
Где: НЗВ - показатель неадекватного завышенного самопринятия; НЗН - показатель неадекватного заниженного самопринятия; А - показатель адекватного самопринятия

негативных тенденций, потребность исследовать толерантность педагога – воспитателя детей дошкольного возраста, либо как *профессионального важного качества,* либо как особенности *межличностного взаимодействия* в педпространстве, является актуальной. Но исследование особенностей проявления и становления толерантности в образовании, считаем, задачей сложной, т.к. в значительной степени имеем дело с изучением установок личности, связанных с представлениями о *социальной желательности.* Исходя из принципов субъектности и ответственности человеческой личности, считаем, что наиболее перспективным является понимание и признание толерантности педагогом как *собственного осознанного выбора*, при котором он, имея мнение, позицию, мировоззрение, пытается понять и в принципе защитить право другого лица мыслить и действовать иными, не зависимыми от его мнения, способами.

Вышесказанное и выявленная зависимость благополучия/ неблагополучия ребенка от толерантности/ интолерантности педагога, предполагает, как необходимость, целенаправленную деятельность способствующую становлению толерантности в образовательном пространстве: вести разработку способов предупреждения развития интолерантности в образовании; выявление факторов, создающих среду нетерпимости в образовательном учреждении; плановое проведение тренингов личностного роста для педагогов; учет данной проблемы на первом этапе профессиональной подготовки педагога через введение спецкурсов по толерантности и пр. Ценность толерантности для педагогов должна стать реальным ориентиром российского образования. Но возможно это лишь в том случае, когда толерантность будет понята и принята ими как основа отношений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1.Белобрыкина, О. А. Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста / Методическое пособие. НГПУ. – Новосибирск, 2000. – 58 с.

2. Бетти Э. Риэрдон. Толерантность – дорога к миру. – М.: Изд-во «Бонфи», 2001. – 304 с.

3. Бондырева, С. К., Толерантность (введение в проблему). – М.: Изд. НПО «МОДЕК», 2003. – 204 с.

4. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Сов. Энц-ия, 1991.

5. Братченко, С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 104 -117.

6. Братченко, С. Л. Гуманитарная экспертиза толерантности в образовании // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. – М., 2006 – С. 328-339.

7. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.– 608 с.

8. Декларация принципов толерантности // Век толерантности. – 2001. – №1. – С. 62-68.

9. Клепцова, Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учебное пособие. – М.: Академический проект, 2005. – 64 с.

10. Колесов, Д. М. Поведение: физиология. Психология. Этика. – М.: Изд. НПО «МОДЕК», 2006.

11. Краткий отчет по государственному контракту № 483 от 20.04.2004 на выполнение работ по теме: «Введение гуманитарной экспертизы образовательных программ», Д. А. Леонтьев, Москва, 2004.

12. Оллпорт Г. У. Природа предубеждения // Век толерантности. – 2003. – № 5. – С. 14.

13. Погодина, А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа. // 1 сентября. История. – 2002. – №11.

14. Подлиняев, О. Л. Становление личности. Актуальные концепции. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед.ун-та, 1997. – 132 с.

15. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А.Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

16. Риэрдон Бетти Э. Толерантность – дорога к миру. – М.: Изд-во «Бонфи», 2001. – 304 с.

17. Солдатова, Г. У., Шайгерова, Л. А., Шарова, О. Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2000.

18. Толерантность / Общ. ред. М. П. Мчедлова. – М.: Республика, 2004.

19. Yovel Y. Tolerance as grace and as right // La tolerance aujourd'hui: Analyses philosophiques / Textes reiinis et pres. R.-P. Droit. P.: UNESCO, 1993. P. 113-125

ВЫСШАЯ ШКОЛА НАРОДНЫХ ИСКУССТВ (ИНСТИТУТ)
г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

УДК 37.013
ББК 74.900.55

педагогика

ВЛИЯНИЕ ОГЮСТА-РЕНЕ РОДЕНА НА ТВОРЧЕСТВО РУССКОГО СКУЛЬПТОРА А. С. ГОЛУБКИНОЙ: УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИЦА

Т. А. Черникова

Переломный период в творчестве известного русского скульптора Анны Голубкиной во время её пребывания в Париже в 1897-1898 гг., обучении в мастерской маэстро Франсуа-Огюста-Рене Родена. Благодаря поддержке учителя Голубкина утверждается в собственном таланте, в способности лепить так, как никто другой, и возвращается в Россию с новыми творческими замыслами и надеждами.

Ключевые слова
Скульптор, Роден, Париж, детали, модель, талант, обучение, художник

На рубеже XIX-XX веков Россия переживала колоссальные изменения как во внутренней, так и во внешней политике. Смена идеологии, изменения социально-политической формации живо отражались в новых веяниях искусства, литературы, научной деятельности.

Один из ярчайших представителей творческой интеллигенции нового времени известный русский скульптор Голубкина Анна Семёновна. Рождённая в многодетной семье бывших крепостных крестьян, рано лишившаяся отца, она на собственном жизненном опыте испытала, что такое быть неразделимым целым со своей страной, искать новое, быть «мятежной и свободной» в творчестве.

Мать и дед, содержащие большую семью при помощи постоялого двора, сумели дать Анне прекрасное образование. Её первые «домашние» глиняные работы «Слепой Захар», «Слепой», «Сидящий старик», а, так же, бюст дедушки Поликарпа Сидоровича удивляли не только похожестью на «модели», но и открывающейся зрителям психологической глубиной портретов.

Начала Голубкина учиться довольно поздно, двадцати пяти лет, когда окончательно определила для себя приоритеты жизненных ценностей. В 1889 году она поступает на московские курсы «Изящных искусств» под руководство скульптора С. М. Волнухина, увидевшего её работу «Молящаяся старуха» и оценившего самобытный талант и страстное желание учиться, через два года переходит в Московское Училище живописи, ваяния и зодчества. Вскоре, познакомившись с творчеством скульптора Иванова, Голубкина начинает заниматься под его руководством. Именно Иванова Анна считала в последствии своим первым настоящим учителем, научившим её бороться за свои жизнен-

ные приоритеты, отстаивать свою точку зрения.

Получив направление развитию своего таланта Анна много и упорно работает, ищет новые формы. Её подруга, соученица по скульптурному отделению, Л.А. Губина так писала о ней: «Работала она тогда голову старика, и её работа поражала своей жизненностью и экспрессивностью. Она ярко выделялась из работ других учеников, работавших с того же натурщика»[1].

Три денежные награды получила она от училища за скульптуры «Стрижка баранов», «Лесной царь», «В банях». Работала она так своеобразно, могла часами и днями рассматривать натуру и только потом быстро, энергично слепить. Учителю С. И. Иванову даже показалось однажды, что она попросту бездельничает. «Вы что ж гуляете? На талант надеетесь? Работать надо!» – рассердился он[2]. На самом деле она должна была долго обдумывать вещь, как бы «приспособить» к ней свою душу, «прочувствовать» её, прежде чем прикоснуться к работе.

Поступив в 1882 году вольнослушательницей в Академию Художеств в мастерскую к скульптору В. А. Беклемишеву Анна осознаёт, что рутинный процесс академической учёбы её тяготит, жаль потерянного времени, она стремится вырваться за рамки канонов. Её работы, как правило, жестоко критиковались, их «неакадемичность» и экспрессивность расценивались, как отсутствие необходимого таланта и работоспособности.

Разочаровавшись, Анна на деньги матери уезжает учиться за границу, в Париж, колыбель европейской культуры и искусства. Не сразу получается найти настоящего учителя, ей уготована особая судьба: тесно переплетённые творческие и душевные муки вначале подорвут здоровье Анны, но затем поднимут на небывалую высоту активного искания, желания выразить всю себя через скульптуру.

Второе пребывание в Париже даст ей, наконец, «особого» учителя, единственного, который поможет преодолеть сомнения в своём таланте, в уникальном утончённом чувстве мироздания. Им станет один из гениев искусства, великий скульптор Огюст Роден. Именно он вдохнёт в Анну Голубкину веру в себя, даст ей новые силы жить, зажжёт в её душе неугасимое пламя творчества.

Франсуа-Огюст-Рене Роден, подобно Голубкиной, происходил из незажиточной простой семьи. В отличие от Анны он начал учиться уже с четырнадцати лет в художественном училище вопреки желанию отца. Так же, как у Анны, тонкая и нежная натура его одной из первых ощущает перелом времени, изменение темпа человеческого бытия, необходимость вырваться из канонической чёткой неторопливой определённости художника, подняться над ней, пытаясь уловить не самое внешнее сходство с предметом, а некую незримую субстанцию, возникающую при смятении души и продолжающуюся в движении физического тела, вызывая в нас острое чувство красоты, психологические переживания, ощущение прикосновения к вечности.

Один из европейских основоположников импрессионизма, он далеко не сразу был признан в авторитетных художественных кругах Франции. Страстное желание учиться, совершенствовать мастерство, так же, как и Анну, толкает его ехать за границу. Но наставника никогда не будет у Родена, он экспериментирует, опираясь во многом на интуицию, много читает. В Италии он исследует работы Микеланджело, учится у Великого Леонардо.

Отложив на некоторое время своё «появление» в мире искусства после показа в 1864 году скульптуры «Человека со сломанным носом», вызвавшего возмущение, не вписавшегося в общепринятые академические каноны, теперь Роден предстаёт перед «судьями» уверенным сложившимся мастером со своим пониманием красоты и гармонии, способным передать тонкую психологичность натуры, удивляющего мощью эмоций в своих творениях.

В рисунках Родена подготавливается

это забвение и преображение сюжетного импульса. И в искусстве рисования он выработал свои собственные выразительные средства... …Роден полагал, что непритязательные движения модели, думающей, что на нее не смотрят, быстро обобщенные, могут содержать силу выражения, о которой мы даже не подозревали, так как мы не привыкли следить за ними с чутким и деятельным вниманием. Не спуская с модели глаз, полностью доверяя бумагу своей опытной, проворной руке, он зарисовал бесчисленное множество никогда не виданных, навсегда упущенных жестов, и оказалось, что мощь выражения, исходящая от них, невероятна; выявились соответствия движений, до сих пор не увиденные и не распознанные как целое; у них была вся непосредственность, тяжесть и тепло прямо-таки животной жизни… …глубина, над которой все проходили, не слушая гулких шагов, отдала свои воды тому, в чьих руках вещал ивовый прут[3].

Анна Голубкина появляется в мастерской Родена в тот момент, когда он расстаётся со своей любимой ученицей Камиллой Клодель, ровесницей Анны. Так же, как когда то великий импрессионист, Анна ещё не вполне верит в свои силы, в свой талант, но, как и он, чувствует, что есть, должны быть новые способы выражения, открывает их сама, иногда получая подсказки, направляемая и поддерживаемая маэстро. Революционные идеи в её духе, Анна по сути воин, борец за устранение всего лишнего, традиционно-изжившего себя, ей непонятного. Вернувшись впоследствии в Россию, она укрепится и в правоте своей революционной социальной позиции, окончательно примет наступающий политический переворот в стране.

Голубкина приходит к маэстро Родену за заданием, дома самостоятельно выполняет его и получает дальнейшие консультации. Часто она проводит время в мастерской, наблюдая за работой учителя.

Роден начинает издалека. Он не полагается ни на первое впечатление, ни на второе, ни на одно из последующих. Он наблюдает и фиксирует. Он фиксирует движения, не стоящие ни одного слова, обороты, полуобороты, сорок ракурсов и восемьдесят профилей. Он застает свою модель врасплох с ее привычками, с ее случайностями, с ее только-только зарождающимися выражениями, с ее усталостью и напряжением. Он знает все изменения ее черт, знает, откуда возникает улыбка и куда она прячется. Он переживает лицо человека как сцену, в которой сам участвует, он стоит посреди, и ничто происходящее не оставляет его равнодушным и не ускользает от него… Роден ничего не забывает, и часто настоящая работа начинается лишь тогда, когда модель покидает его, – работа из глубины воспоминания. Воспоминание Родена обширно и вместительно, впечатления не меняются в нем, но они привыкают к своей обители, и, когда они оттуда устремляются в руки, их принимаешь за естественные жесты этих рук[4].

Много лет спустя именно так, как её учитель, Анна Семёновна Голубкина будет работать сама: по памяти. Иногда она сажала перед собой модель, долго вглядывалась в неё, всматривалась, думала, а потом говорила: «Всё, можно идти!» И лепила потом так, как идеально развитая память подсказывала ей, переводя в движения рук не только внешние черты, но и удивительно тонко подмеченные психологические.

К моменту появления Голубкиной Франсуа-Огюст-Рене Роден уже определил для себя некую систему обучения, постепенно складывающуюся в школу. Задания показались для Анны непривычными и странными. Маэстро просил рисовать этюды, лепить детали будущей скульптуры: отдельно характерный поворот кисти, либо какой-то её жест, ступни, их движение, выражая пластику, свойственную для того или иного человека. Получив несколько подобных консультаций, Анна, несмотря на запрет маэстро, начинает лепить скульптуру целиком.

Как настоящий талант, она не в силах

отказаться от желания попробовать свои силы в большой работе. Анна лепит «Старость» – пожилую женщину, всё ещё красивую, но увядшая её красота символизирует неким образом победу времени над всем недолговечным.

Анна выставляет её и портрет профессора Э. Ж. Бальбиани в Осеннем Парижском Салоне. Неожиданно её «Старость» получает бронзовую медаль Академии литературы и искусства Прованса. Это блестящая победа для Голубкиной, открывающая ей путь к успеху как в Европе, так и в России. Анна возвращается на Родину обновлённым человеком, более не сомневающемся в силе своего таланта, полная новыми творческими замыслами и надеждами.

В этом же году Анна теряет мать, свою единственную поддержку. Начинается новый тяжёлый период для Голубкиной, наполненный работой для поддержания материального положения. В родном Зарайске пройдёт долгих три года, прежде чем Анна опять сможет позволить себе поехать в Париж учиться, на этот раз – ваять из мрамора.

Скульптурные композиции и портреты «Волна», 1909 г., и необыкновенные женские головки – «Женщина в чепце», 1913 г., и портрет Е. П. Носовой, 1912 г., портрет Е. Д. Никифоровой, 1909 г., «Марья», 1906 г., тонко сделанные детские портреты –«Манька», после 1904 г., портреты А. М. Ремизова, А. Н. Толстого, атланты, кариатиды, портреты В. Ф Эрна, В. Г. Черткова, «Спящие», «Две», портрет Г. Л. Захарьина, «Вдали музыка и огни», «Старая», «Женщина в чепце», «Материнство», «Зрелище», «Дама», «Мать с ребёнком», «Моисси в роли царя Эдипа», «Земля», «Женщина с ребёнком», «Сидящий человек», памятник художнику С. Г. Никифорову, портреты П. А. Шахова, С. А. Муромцева, Г. И. Савинского, И. И. Беднякова, Т. А. Ивановой, Л. Н. Толстого, «Берёзку», «Девочка» (Т. В. Россинская), 1913 г., «Митя», 1913 г., «Ребёнок», 1909 г., многочисленные портреты знакомых, или известных деятелей, или просто детей, или даже животных – везде чувствуется любовь Анны Семёновны к людям, земле, к природе. Научившись у Родена тому, что прежде, чем приступить к работе над скульптурой, надо узнать того, кого лепишь, а чтобы знать, надо любить, «а вот тебе и модель, тогда можно с них работать», Анна всегда следовала своему правилу.

Из письма О. Родену Голубкиной А. С. (1907 г.): «Я надеялась создать что-то прекрасное и долговечное и думала, что это и станет моей благодарностью Вам. До Вас профессора… говорили мне, что я на ложном пути, что нельзя работать так, как я... Вы не можете себе представить, какова была моя радость, когда Вы, лучший из художников, сказали мне то, что я сама уже чувствовала, и дали мне возможность быть свободной… Если бы Вы знали, как меня преследовали и как Вы мгновенно меня освободили! Я ничего не говорила только потому, что у меня не было слов, которыми я могла бы высказать мою благодарность. Вы дали мне силы жить.

Пока я жива, я всегда буду благоговеть перед Вами, как перед великим художником и человеком, давшим мне возможность жить… Ваша ученица Анна Голубкина»[5].

После революции Анна Семёновна Голубкина начала преподавательскую деятельность, явившись одной из основоположников русской школы скульптуры XX века.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Лукьянов С., Жизнь А. С. Голубкиной.Документальная биография. – М., 1975. – С. 16.

[2] Там же. – С. 16.

[3] Рильке Р.-М., Ворпсведе, Огюст Роден. Письма. Стихи. – М., 1970. – С. 27.

[4] Там же. – С. 29.

[5] Корович Н. А., Голубкина А. С. Письма. Несколько слов о ремесле скульптора. –М., 1983. – С. 65.

АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ, г. МОСКВА

УДК 372.3/.4
ББК 88.840.301

ПСИХОЛОГИЯ

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ АССЕРТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ю. В. Шильцова

В статье представлены основные научные подходы в исследовании проблемы ассертивности, раскрывающие суть рассматриваемого явления. Выделен доминирующий взгляд, рассматривающий ассертивность как образование комплекса (набора) знаний умений и навыков, обеспечивающих уверенное поведение, что позволяет спроектировать направления и содержание деятельности по формированию ассертивного поведения старшего дошкольника в условиях дошкольного образовательного учреждения. Приведены некоторые результаты практического исследования, подтверждающие основные научные положения.

Ключевые слова
Ассертивность, качество, уверенность, настойчивость, поведение, умения, навыки, поведенческая терапия, дошкольник

Как исполнительное звено высшего уровня взаимодействия индивида с окружающей средой – поведение человека активно исследуется с позиций разных психолого-педагогических научных подходов. Среди ряда рассматриваемых актуальных поведенческих проблем значительное место в современном мире уделяется вопросам ассертивности, формирования ассертивного поведения как необходимой реакции на сложности процесса мирового развития. Реально происходящие изменения человека, среди которых, отмечаемые Д. И. Фельдштейном (2008) [1] изменения восприятия, ритмов и скорости овладения информацией, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, структуры отношений, между поколениями, разрушение многих норм и принципов поведения, имеют самое очевидное отражение в разные возрастные периоды развития, в том числе и в развитии дошкольников.

В поиске ответов на выдвигаемые социумом вопросы обоснования и практической реализации способов адаптации детей и молодёжи к постоянному состоянию перехода, к скоростям происходящих изменений, представляется целесообразным обращение к опыту исследователей разных стран, прилагающих в своей научно-практической деятельности специальные усилия адаптировать подрастающее поколение к происходящим изменениям. Наиболее оптимальными на наш

взгляд направлениями деятельности являются способы формирования устойчивости к неблагоприятным воздействиям социума и способы формирования ассертивного поведения детей.

По утверждению Хоффмана (1983) [2] техники *ассертивности* являются инструментом в повседневной жизни, поскольку они вооружают людей, осуществляя социальные контакты, иметь большую личностную и профессиональную компетентность. Умение быть *ассертивным* представляется значимым для самоуважения и уважения других. Это понятие касается и основного положения, что собственные полагания, мысли и чувства, мнения, такие же важные, как и другого человека. Умение быть *ассертивным* позволяет войти в контакт со своими собственными потребности и желаниями, но это не подходит для того, чтобы выполнять свои желания любой ценой. Быть *ассертивным,* также означает быть способным выражать себя прямо, ясно и соответствующим образом (Хоффман, 1983).

Целью настоящей статьи является рассмотрение «*ассертивности*» как объекта научного исследования представителями разных направлений психологической науки, что позволяет получить наиболее полное представление об этом качестве человеческой личности. Относительно раннего периода развития человека – дошкольного возраста, от его ощущения себя даже в игре уверенным, независимым, готовым к свободной коммуникации, зависит тенденция успешной эффективной социальной адаптации ребенка – старшего дошкольника в интенсивно меняющемся мире.

В переводе с английского, понятие «*ассертивность*» (assertiveness), в переводе с немецкого – Selbstsicherheit означает «уверенность в себе, настойчивость, напористость, самоутверждение. Проблема *ассертивности*, как предмета научного исследования, имеет глубокие корни внутри сферы поведенческой терапии. Образование данного понятия встречается в начальных работах Э. Солтера (1949) и Дж. Вольпа (1958) [3], которые признали, что конкретные индивиды в обществе имеют специфические проблемы в отстаивании своих прав, отсюда последовало понимание целесообразности введения навыка ассертивности в процессе терапевтических сеансов, в качестве попытки помочь индивидам взаимодействовать более эффективно в их ежедневной жизни.

Концепция ассертивности как научный подход оформилась в конце 50-х – начале 60-х годов XX века в трудах американских психологов в рамках поведенческой терапии. В настоящей работе, прежде всего, считаем необходимым отметить огромный, неоценимый вклад российских ученых в исследуемую проблему. На наш взгляд, правильнее считать основоположником поведенческой психотерапии И. П. Павлова. Ведь именно его учение об условных рефлексах приоткрыло завесу над формированием особенностей поведения.

В России И. П. Павлов и В. М. Бехтерев, развивая идеи И. М. Сеченова, разработали экспериментальные методы объективного исследования поведения животных и человека. На Западе, Д. Уотсон в своей статье «Psychology as the Behaviourist Views It» («Psychological Review», XX, 1913) первый указал на возможность новой психологии человека и животных, способной вытеснить все прежние концепции о сознании и его подразделениях. В этой статье впервые появились термины бихевиоризм, бихевиорист, бихевиористический. В своей первоначальной форме бихевиоризм основывался на недостаточно строгой теории образования привычек. Но вскоре, на исследовании сказалось влияние работ именно Павлова и Бехтерева об условных секреторных и двигательных рефлексах, и эти работы, в сущности, и дали научное основание бихевиоризму. Анализируя эволюцию бихевиоризма, учеными отмечено, что его исходные принципы не могут стимулировать прогресс научного знания о поведении. В 30-е – 50-е годы

возник необихевиоризм и психологи приходят к выводу о необходимости включить в состав главных объяснительных понятий психологии понятия образа, внутреннего («ментального») плана поведения и других понятий, а также обращаться к физиологическим механизмам поведения. Позиция актуальности поведенческой терапии связана с тем, что бихевиоральная психотерапия доказала значительную, в сравнении с другими методами психотерапии, эффективность, поскольку в её основе лежат классические законы обучения, результат надежен и поддается контролю.

Представители бихевиорального направления различают три класса проявлений *ассертивности*: выражение положительных чувств, проявление эмоций и умение отказывать в просьбе, (если эта просьба ущемляет интересы того, к кому обращаются с просьбой). Также, ученые бихевиористы: Р. Альберти, Дж. Вольпе, Г. Макмахон Дж. Смит, М. Эммонс и другие обозначили *ассертивность* как следствие научения, приобретенная реакция успеха на социальный стимул. В настоящее время поведенческая психотерапия собирает под своим крылом все большее число различных подходов, к примеру, рационально-эмоциональную терапию А. Эллиса или мультимодальную терапию А. Лазаруса(1971), ориентированных, в конечном счете, на прогресс в поведении.

А. Лазарус (1971) [4] рассматривал *ассертивность*, как понятие, охватывающее четыре основных компонента группы навыков, которые, по его мнению, обеспечивают полноценное овладение социальной реальностью:

1) способность открыто говорить о своих желаниях и требованиях;

2) способность сказать «нет», как отказ (бессмысленным) просьбам;

3) способность открыто говорить о своих чувствах;

4) умение устанавливать, инициировать беседу, поддерживать, продолжать и при необходимости ограничивать, заканчивать разговор.

Особо значимым, представляется заявленное ученым связующее звено между наличием навыков уверенного (*ассертивного*) поведения и социальной реальностью. Итак, по мнению А. Лазаруса, *ассертивность* определяется как уверенность и настойчивость. Позднее автор расширил определение *ассертивности*, представив последнюю как комплексную характеристику, включающую в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Аналогичную характеристику рассматриваемого явления мы можем видеть в определении отечественного ученого В. Г. Ромека (1999) [5]. Исследователь проблемы уверенности в себе, автор определяет уверенность (неуверенность) как установку, позицию человека по отношению к себе, к окружающим людям, к возникшей ситуации, которую можно изменить. Механизмом формирования уверенности (неуверенности), автор считает комплексную характеристику: источниками уверенности (неуверенности) являются поведенческий, когнитивный и эмоциональный уровни регуляции поведения. Эти уровни условно располагаются в иерархии. Таким образом, можно сделать вывод, что понятия, которые рассматривают отечественный ученый В. Г. Ромек и западный исследователь А. Лазарус – в значительной степени идентичны. А именно, выделяя характеристику формирования уверенности, В. Г. Ромек берет за основу когнитивный, эмоциональный и поведенческий комплекс, вкладываемый А. Лазарусом в характеристику *ассертивности*.

Феномен ассертивности в определении Р. и Р. Ульрих рассматривается как настойчивость. Под *ассертивностью* ученые Р. и Р. Ульрих понимают способность индивидуума предъявлять требования и запросы во взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления. По их мнению, к характеристике *ассертивности* относится также способность разрешать себе иметь

запросы и требования (установки по отношению к самому себе), осмеливаться их проявлять (социальный страх и заторможенность) и обладание навыками их осуществления (социальные навыки).

Зарубежные исследователи бихевиористы Р. Альберти, Дж. Смит и М. Эммонс [6 , с. 18] отмечают важным составляющим ассертивности – самооценку и заключают, что нарушение уверенности в себе может возникать из-за негативного опыта общения с людьми, наблюдения за ситуациями неуспеха или отсутствие необходимых навыков общения; проблем с неадекватной самооценкой себя и своих действий, склонности к самоунижению. *Ассертивность* определяется с позиции названных исследователей как самоутверждение.

Таким образом, *ассертивность* рассматривается учеными как комплексная характеристика, включающая в себя эмоциональные (страх и тревожность), поведенческие (дефицит навыков социального поведения) и когнитивные компоненты.

В представлении В. Г. Ромека уверенное поведение есть культурно нормированный репертуар навыков, обеспечивающий самореализацию человека в соответствующей социальной среде. Личный репертуар уверенного поведения конкретного человека, с одной стороны, определяется характеристиками социально нормативного уверенного поведения (представления в обществе о том, какими навыками должен обладать уверенный в себе человек), с другой – личным поведенческим репертуаром и образуется их пересечением.

Учеными были получены некоторые данные о необходимых условиях формирования *ассертивности*, как образовании *набора знаний умений и навыков*, обеспечивающих уверенное поведение, что также подтверждает актуальность выявленной проблемы. Например, установлено, что дефицит общения, однообразие или отсутствие социальных связей со стороны социальной среды приводят к значительным недостаткам уверенности. Результатом дефицита конструктивного социального взаимодействия, отсутствием ассертивных знаний, умений и навыков, обусловлена по утверждению В. Г. Ромека «выученная беспомощность», которая приобретается в детстве, когда взрослые не учат ребёнка социальным навыкам, а всё общение с окружающим миром «берут на себя».

Доминирующим в практическом исследовании поведения и способов социальной адаптации старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения нами было признано понимание *ассертивности* как *образование комплекса (набора) знаний умений и навыков, обеспечивающих уверенное поведение*.

Соответственно, организация деятельности по формированию ассертивного поведения как способа социальной адаптации старшего дошкольника включала когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Представленные научные подходы к проблеме позволили выявить ключевое звено: ассертивность поведения может быть следствием научения, приобретённой реакцией на взаимоотношения. Исследователи США в сборнике «Предотвращение ранней агрессивности» (Early Violence Prevention: Tools for Teachers of Young Children, 2003) [7] отмечают, что ассертивному поведению, как средству предотвращения ранней агрессивности и способу социальной адаптации целесообразно обучать детей, начиная с дошкольного возраста. Это научно обоснованное утверждение способствовало выбору объектом настоящего исследования старшего дошкольника, его развитие и воспитание в условиях дошкольного образовательного учреждения. Первостепенными задачами были определены исследование необходимых условий и технологических приёмов обучения ассертивному поведению старших дошкольников.

Обучение ассертивному поведению было проведено как практическое исследование в ряде дошкольных учреждений г.Рязани с детьми в группах в возрасте 5 – 6 лет и включало семь основных этапов, на которых получили практическую реализацию выделенные как основы ассертивности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

В процессе исследования были выявлены наиболее оптимальные методы обучения *ассертивному* поведению детей, к которым следует отнести: в первую очередь «куклотерапию», позволяющую демонстрировать на куклах (крупных, немного меньших чем дети, но похожих на современных детей) сначала приёмы пассивного и агрессивного поведения, которые получили осуждение со стороны детей в группе, а далее продемонстрировать и закреплять на каждом последующем занятии навыки и умения ассертивного поведения. Как эффективные методы, исходя из приведённых научных положений, были выбраны: «сказкотерапия», ролевая игра, рисование разных типов поведения, придумывания сравнений. К работе были активно подключены родители, которым предстояло поддерживать и закреплять навыки ассертивного поведения детей в домашних ситуациях. И, как показывает практика, они сами оказались заинтересованными в формировании ассертивных навыков вместе со своими детьми у себя взрослых людей, которые тоже сталкиваются с проблемами в коммуникации и социализации.

Как результат проведённой работы по обучению старших дошкольников пониманию, умению и навыкам социального поведения, наметилась тенденция к формированию ассертивного поведения у 78% детей в экспериментальных группах. Другим убедительным показателем может быть представлено снижение уровня тревожности детей: в экспериментальных группах наблюдалось снижение тревожности: при 55-57% исходном показателе индекса тревожности, (высоком уровне); на завершающем этапе – 15- 14% - показатель индекса тревожности – низкий уровень, снижение тревожного поведения и агрессивности как одной из форм её проявления.

При сравнении показателей самооценки детей в экспериментальной группе на этапах констатирующего и формирующего экспериментов по обучению *ассертивности* как комплекса знаний, умений и навыков поведения, выявилось увеличение количества детей с высоким уровнем самооценки: с 21% до 76% (в среднем по группам в нескольких дошкольных учреждениях). Выражение позитивной динамики поведенческих стереотипов детей стало больше проявляться в стремлении к сотрудничеству как проявлению одного из навыков ассертивного поведения.

Таким образом, выбранное научное представление об ассертивности как комплексе (наборе) знаний умений и навыков, обеспечивающих здоровое уверенное поведение, открытое выражение чувств, принятие других такими, какие они есть, готовность к коммуникации, получило практические подтверждение. И, применительно к старшему дошкольному возрасту, позволило сделать вывод, что «наученное» ассертивное поведение способствует успешной социальной адаптации ребенка в микросоциуме дошкольного образовательного учреждения и как отмечали родители в более широкой сфере общения во дворе, на улице, в разных временных группах.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Педагогика. – 2008. – №6. – С.3-14.

2. Хоффман П. – ссыл. у Ромек В. Г. Поведенческая психотерапия. Учебное пособие. – М.: Академия, 2001.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 371.31
ББК 74.58

педагогика

О РОЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ, КАК ОДНОГО ИЗ МЕТОДОВ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. М. Шмакова

В статье рассматривается необходимость применения новых подходов в образовательном процессе, которые помогут повысить качество образовательной деятельности. Данные подходы воплощаются в базовых принципах непрерывного педагогического образования, для реализации которых нужно применение современных Интернет-технологий. Информационно-телекоммуникационные технологии являются одной из форм непрерывного образования – дистанционного обучения. Дается описание тенденций в образовании, появляющиеся в процессе использования данного вида обучения. Рассматриваются различные стороны жизни общества, которые взаимосвязаны с информационными технологиями: социальный, мировоззренческий, методологический, финансово-экономический и дидактический аспект.

Ключевые слова
Непрерывное педагогическое образование, дистанционное обучение, информационные и коммуникационные технологии, профессиональная компетентность, личностные качества

На фоне стремительных перемен, которые происходят во всех сферах жизни нашего общества, важное значение для достижения социально значимых положительных результатов приобретает задача модернизации образовательного процесса. Требуется развитие принципиально новых подходов, основная цель внедрения которых – резкое повышение качества и объема образовательной деятельности. Подчеркивая исключительную важность скорейшего продвижения в данном направлении, Международная комиссия по вопросам образования/науки и культуры при ООН (ЮНЕСКО) сформулировала два базовых принципа: «образование для всех» и «образование через всю жизнь», которые являются декларативной основой решения комплекса проблем национальных образовательных систем.

В качестве инструментария для реализации этих деклараций в России предложен также для апробации и третий принцип – «образование на месте проживания», который может реализоваться только с помощью применения разнообразных информационных и коммуникаци-

онных технологий [1. С. 6].

Данный принцип весьма актуален для России, ведь особенностью нашей страны является наличие огромных территорий с неравномерной плотностью заселения. Поэтому задача широкой модернизации образовательного процесса, внедрения в практику преподавательской деятельности новых информационных технологий стоит особенно остро.

Все вышесказанные принципы объединены в новую парадигму «непрерывное образование». Непрерывность при этом нужно рассматривать как фундаментальный принцип современного образования, на котором оно должно быть основано, чтобы удовлетворять потребности общества. Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни.

Исследователи выделяют одну из особенностей непрерывного профессионального образования – его дискретность. Данная особенность нашла свое выражения в диалектическом единстве «прерывности-непрерывности». Здесь каждая ступень подготовки специалистов имеет свою завершенность, хотя и относительную, так как именно эта завершенность позволяет приобрести работнику новое качество, которое выражается в относительно целостной приобретенной системе знаний. Эту совокупную систему индивид получает в процессе основного, а также дополнительного профессионального образования. И здесь уже необходимо говорить о принципе взаимозависимости всех этапов непрерывного профессионального образования с общим образованием, который дает возможность работнику организации достигнуть более высокого нового профессионально-образовательного уровня. И этот уровень будет не только соответствовать способностям человека, но и учитывать, то образование, которое он получил ранее.

Проанализировав вышесказанное, можно прийти к выводу насколько важным является упомянутое ранее краткое, но вместительное понятие «относительная завершенность образования» на каждой его ступени. Подобный подход можно описать термином «дискретно-пролонгированное образование» [2 С. 196].

В педагогическом образовании в связи с повышенной динамичностью образовательной среды феномен непрерывного образования приобретает еще более актуальное значение – ведь каждый педагог должен работать над своим образованием всю жизнь.

Непрерывное педагогическое образование – это социально-педагогическая система взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов подготовки преподавателя, повышения его профессионального мастерства, развития личностных качеств и способностей в течение всей жизни.

По мнению профессора М. П. Карпенко, полностью реализовать данную концепцию крайне сложно на основе технологии и организации образовательного процесса XX века. Для России одним из выходов является широкое внедрение в практику педагогической деятельности принципиально новых методов обучения - методов XXI века, основанных на применении современных информационных и телекоммуникационных технологий, которые необходимы для реализации одной из форм непрерывного педагогического образования – дистанционного обучения. Данная технология обучения позволит в полной мере реализовать третий принцип непрерывного образования – «образование на месте проживания» [1. С. 6].

Совершенно очевидно, что средства информатизации образования не должны внедряться в обучающие технологии просто взамен традиционных средств обучения. Они оказывают существенное влияние на все компоненты учебного процесса, создают объективные предпосылки для разработки принципиально новых техно-

логий обучения. Дидактические возможности средств информационных технологий в полной мере соответствуют основным атрибутам непрерывного образования.

Использование информационно-коммуникационных технологий реализуют психолого-педагогическое воздействие лонгирующего характера. Эти методики целесообразно направлять на:

1) развитие потенциальных возможностей индивида для проявления творческой инициативы в процессе принятия решения в непредвиденной ситуации;

2) развитие эстетического восприятия (например, используя средства компьютерной графики или технологии мультимедиа);

3) совершенствование навыков самостоятельного приобретения знаний, за счет свободный доступ к информационным центрам всего мира;

4) совместная работа в сотрудничестве при реализации коллективных проектов;

5) совершенствование навыков осуществления информационно-учебной и экспериментально-исследовательской деятельности [3. С. 44].

Как считает Е. В. Якушина, развитие дистанционного обучения способствует появлению следующих тенденций в образовании:

1) массового характера и непрерывности образования;

2) значимости образования для приобретения индивидом социального статуса;

3) адаптации образовательного процесса к запросам и потребностям личности (доступность информации через поисковые системы);

4) ориентации обучения на личность обучаемого (например, каждый преподаватель, используя данную технологию, может выбрать удобное для себя время обучения);

5) обеспечения возможностей самораскрытия педагога (публикация научных работы для обсуждения и сравнения с опытом других) [4. С. 30].

Основным достижением этапа становления дистанционных форм обучения в России большинство специалистов считают резкое расширение для каждого человека возможности выбора наиболее оптимальных по условиям его жизни, особенностям психофизиологического и социального статуса форм реализации конституционного права на получение качественного образования, а для педагогов, стремящихся к постоянному совершенствованию своего профессионализма – это не просто право – это необходимость. И поскольку данная сфера является одним из важнейших для любого государства направлений его деятельности, выбор стратегии её реорганизации должен быть непременно увязан и со всем комплексом проблем, отражающих социальные, мировоззренческие, технологические, юридические и другие аспекты жизни общества. Чтобы объективно оценить возможности дистанционного обучения для развития личности педагога, необходимо рассмотреть данные аспекты жизни общества, которые должны быть взаимосвязаны с информационными технологиями.

1. Социальный аспект развития образования, в том числе и информационно-коммуникационных методов обучения, отражает потребности современной цивилизации в массовом образовании. Более того, углубление общей тенденции к глобализации мировой экономики, к формированию мощных транскациональных корпораций требует дальнейшего роста массовости образования и повышения его качественного уровня в связи с возросшими требованиями к потребителю и производителю материальных и духовных благ.

Для России стали уже очевидны положительные социальные последствия внедрения компьютерных и коммуникационных образовательных технологий. Во-первых, это оказывает позитивное воздействие на решение комплекса соци-

ально-экономических проблем в различных регионах нашей страны, в том числе и уменьшение безработицы. Также обучение населения в местах проживания и профессиональной деятельности приводит к ликвидации отставания отдаленных от столичных центров регионов России в плане свободного доступа к образованию, информации и культурным достижениям мировой цивилизации.

Развитие информационно-коммуникационных технологий, создание на их основе единого образовательного пространства России имеет исключительно важное значение и как фактор интеграции входящих в нее субъектов. В настоящее время уже не только общность языка, но и единый принцип организации информационной инфраструктуры общества являются решающим условием сохранения любого государства как целого [5. С. 15].

Кроме того, внедрение дистанционных технологий позволяет удовлетворить в полной мере образовательные потребности населения, вне зависимости от места проживания, пола, национальности, вероисповедания, должности и т. д.

2. Мировоззренческий аспект развития информационно-телекоммуникационных методов обучения связан с необходимостью ликвидации сложившихся стереотипов, изменения взглядов на образование как устоявшуюся и неизменную систему. В современной науке все чаще слышатся призывы к пересмотру существующих научных парадигм и утверждению нового типа образования. Смена парадигмы в науке в целом и в системе образования, в частности, – процесс очень болезненный. Утверждение гуманистического мировоззрения должно относиться ко всем сферам жизни человека, в том числе и к образованию. Роль педагогического сообщества здесь очевидна. В современной школе идет позитивный процесс распространения идей демократизма, плюрализма, утверждения в науке духа гуманизма и свободы. Эти идеи закреплены в «Законе РФ об образовании», они однозначно и четко отражают объективные потребности граждан нашей страны в разнообразных формах обучения. Можно констатировать, что в целом развитие информационно-коммуникационного образования происходит в русле этих идей [6. С. 7].

3. Методологический аспект реализации информационно- телекоммуникационного обучения вызван потребностью в концептуальном обосновании данных развивающихся средств образования. Одной из главных обоснованностей применяемых технологий является – теоретико-методологическая. В ней в большей степени раскрывается не столько технологическая сторона вопроса, сколько комплекс, помогающий организовать ряд таких важных знаний, как: педагогические, научные, эмпирические, социальные, психолого-физиологические, а также продвижение разнообразных программ и методов, применимых в дистанционном обучении. Научная аргументация всегда остается самым важным условием создания и применения в образовательном процессе более совершенных дистанционных технологий обучения [7. С. 6].

4. Финансово-экономическая сторона развития дистанционного обучения является одной из самых актуальных в современной социально-экономической ситуации. Институты и университеты, которые используют новые информационно-коммуникационные технологии в обучении, вполне способны к самофинансированию за счет оплаты учащимися образовательных услуг. Специалистами Современной Гуманитарной Академиия был проведен анализ, в результате которого было выяснено, что внедрение новых технологий приводит к существенной экономии средств за счет снижения затрат на транспорт, строительство и эксплуатацию новых сооружений, что в конечном счете приводит к значительному снижению сум-

марной стоимости всего процесса обучения.

5. Следующей важной стороной развития дистанционного обучения, которая показывает педагогическую базу данного метода в образовании, является дидактический аспект. Материал для дистанционного обучения разрабатывается также педагогами, поэтому остро стоит вопрос подготовки педагогических кадров, которые смогут эффективно организовать процесс индивидуального обучения, с помощью информационно-коммуникационных технологий, в тех местах, которые расположены в периферии от основного образовательного центра.

Применяемые в дистанционном обучении дидактические технологии различны: ТВ-технология, кейсовые технология, сетевые технологии. На сегодняшний день главной задачей дистанционного метода является дальнейшее развитие педагогических форм обучения, основанных на применении новейших информационно-коммуникационных технологий.

Дидактический аспект развития информационно-коммуникационного метода обучения обусловлен прорывом в развитии и совершенствовании коммуникационных средств, позволяющих реализовать передовые методы обучения на индивидуально-вариативной основе. В настоящее время новейшие средства информатики и телекоммуникации позволяют обучающимся произвольно осуществлять выбор предметов для изучения, а также определять уровень сложности каждого из них исходя из своих жизненных интересов, планов и профессиональных перспектив.

Рассмотренные аспекты позволяют сделать вывод о том, что дистанционное обучение способно предоставлять преподавателям, стремящимся к постоянному развитию профессиональных качеств, возможность получать высококачественное обучение и постоянно совершенствовать знания на месте своего проживания и профессиональной деятельности, в том числе и в региональных и периферийных центрах России. Причем развитие информационно-коммуникационного обучения должно рассматриваться не как самоцель, а как мощное и продуктивное средство решения актуальных образовательных проблем в нашей стране.

По мнению В. Б. Моисеева и С. П. Горбача, развитие непрерывного образования на базе дистанционных технологий позволяет:

1) сделать доступными мировые образовательные ресурсы значительно большему числу обучаемых;

2) расширить возможности традиционного образования за счет формирования образовательной информационной среды, содержащей академические ресурсы из различных областей знаний;

3) повысить уровень образовательных программ, за счет предоставления альтернативно-конкурирующих учебных материалов;

4) создать инвариантность образовательных программ за счет синтеза курсов, предоставляемых образовательными учреждениями, в том числе различных стран мира;

5) приобрести и углубить обучаемыми навыки самостоятельной работы;

6) снизить стоимость обучения за счет широкой доступности образовательных ресурсов [6. С. 76].

Таким образом, практически все наиболее важные характеристики системы непрерывного образования связаны с информатизацией обучения.

Для государства и общества непрерывное образование превращается в ведущую сферу социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития человека, механизмом воспроизводства профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства. Большинство специалистов признают, что одним из методов, который помогает в реализации концепций непре-

рывного образования, является использование дистанционного обучения.

Концепция непрерывного образования концептуально связывается с доктриной «обучающегося общества», что ведет к объединению всей образовательной деятельности с ресурсами общества и направлено на гармоничное развитие потенциальных способностей личности [6]. Это в полной мере относиться к педагогической профессии, потому что современный педагог – это исследователь, занимающийся научной деятельностью, постоянно обогащающий свои профессиональные возможности и стремящийся к саморазвитию на протяжении всей своей преподавательской деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Карпенко М. П. Концепция национальной программы развития всеобщего и непрерывного образования на основе информационно-коммуникационных технологий // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 6- 7.

2. Печатнова О. М. Современные подходы к пониманию сущности непрерывного педагогического образования // Российский научный журнал. – 2009. – № 3(10). – С. 196.

3. Красовский Ю. Н. О роли образовательной информационной среды в интеграции непрерывного образования // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 3. – С. 44.

4. Якушина Е. В. Обзор информационных образовательных ресурсов // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2007. – № 11. – С.76

5. Жуковская З. Д., Квасова Л. В., Фролов В. Н. О концепции непрерывного образования // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 8. – С. 15.

6. Моисеев В. Б., Горбач С. П. О реализации принципов непрерывности и открытости образования // Педагогическая информатика. – 2001. – № 1. – С. 30.

7. Малитиков Е., Колмогоров В., Карпенко М. Развитие дистанционного образования в России и странах СНГ // http://www.nasledie.ru/oboz/N11_99/11_22.HTM

Ключевые слова: Элективный курс, проектирование, педагогическая технология, компетентностный подход.

Key words: elective course, designing, pedagogical technology, competence approach.

3. Солтер Э. (1949) и Вольп Дж.(1958) ссыл. у Ромек В. Г. Проблема диагностики уверенности в зарубежной психологии (методом стандартизированного наблюдения) // Психологический вестник Ростовского государственного университета, Вып. 2, Часть 1, Изд-во РГУ, 1997. – С. 419-434.

4. Лазарус А. Мультимодальная терапия //Журнал практической психологии и психоанализа. – 2008. – №2.

5. Ромек В. Г. Уверенность в себе: этический аспект // Журнал практического психолога. – 1999. – №9. – С. 3 -13.

6. Альберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение. – СПб.: академический проект, 1998. – С. 18.

7. Early Violence Prevention: Tools for Teachers of Young Children

Ronald G. Slaby, Wendy C. Roedell, Diana Arezzo & Kate Hendrix. Educational Development Center. – Washington, 2003. – 203 p.

8. Gretchen A. Gimpel, Melissa L.Holland. Emotional and Behavioral Problems of Young Children Effective Interventions in the Preschool and Kindergarten Years. – New York, London, 2003. – 167 p.

SUMMARY

Vardanyan Y. V., Maydokina L. G. The Designing and Using Subject-Developing Psychological Tasks in the Educational Process of the Pedagogical Higher Institution // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 3 – 8. [0,5 п. л.]

Key words

The subject-developing psychological tasks, the professional significant subject characteristics, the model of the formation professional significant characteristics of the subject to the pedagogical activity, the educational process

Summary

The classification of the system subject-developing professional directed psychological tasks is motivated and characterized in this article. The designed system of the tasks, introduced in process of the mastering of psychology and providing improvement of the professional significant subject characteristics of the future teacher is given particular attention in this article.

Vlasov D. A. Problems of Designing of the Maintenance of Applied Mathematical Education of the Students // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 9 – 16. [0,6 п. л.]

Key words

Applied mathematical preparation; method; a method of training; methodical system; educational course «Applied mathematics»

Summary

In article the course maintenance «The applied mathematics», as a component of author's methodical system of teaching is considered.

Gerova N. V. Qualifying Description of General Humanities Teachers from the Aspect of Information-Competential Approach // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 17 – 21. [0,4 п. л.]

Key words

Professional activity, information, informatization, teacher's personality, perception, education

Summary

The article deals with features of professional teacher under informatization. Given integrated general requirements of teacher, of his knowledge, ability and practice of computing skills for the humanities teachers based on information-competential approach.

Gerova N. V., Bulgakov S. V. Analysis of Foreign Experience of Teaching iInformation Science and ICT of Students of the Humanities // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 22 – 26. [0,4 п. л.]

Key words

System of higher education, Bachelor, magistracy, Bologna process, credits, two-level system, doctoral candidacy, ICT, information science

Summary

The article deals with the experience of teaching of students of the humanities. It considers the two-level teaching system in the USA and European countries, ways of improvement Russian education system.

Yeltsov A. V., Mahmudov M. N. Distance education in the Ryazan State University // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 27 – 30. [0,3 п. л.]

Key words

Opened type of education, individual student, IT department,author's rights, on-line, off-line

Summary

Remote training is focused on development and use of new modes for training improvement at their integration with other modes of study. It provides modern standards of availability of a high-quality education. It makes the most of resources of common educational space of the world community. Organizing remote training at university a great part is assigned to coordination council, the rector, department of educational activities and IT department of Ryazan State University named after S. A. Esenin.

Kargina N. V. , Babaev T. M. Factor Analysis of Curiosity, Persistence and Sociability // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 31 – 37. [0,6 п. л.]

Key words

Factor analysis, curiosity, persistence, sociability, students

Summary

The paper presents combined and separate factor analysis of curiosity, persistence and sociability of students.

Korotkina E. D. Psychological Aspects of Team Building in Organizational-Cultural Context // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 38 – 46. [0,7 п. л.]

Key words

Teambuilding, social and psychological ensuring, team performance, organizational culture, existing groups in the organizations.

Summary

Actuality of the problem of social and psychological team interaction ensuring in the already existing groups in the organizations is substantiated. The authors' definition of social and psychological team interaction ensuring is given with consideration of characteristics of organizational culture. The specifics and stages of social and psychological team interaction ensuring in the already existing groups are characterized. The model of supporting/ developing the team interaction in the organizations is suggested.

Kostin K. K. About Necessity of Psihologo-Pedagogical Preparation of Military Professionals // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 47 – 51. [0,4 п. л.]

Key words

Psihologo-pedagogical preparation, train-fighting activity**,** the frictionless decision of educa- tional problems

Summary

Article is devoted the analysis of problems of psihologo-pedagogical preparation of the future commanders of military divisions. The general laws of difficulties in practical work with subordinates of commanders of platoons and sergeants-contract employees are revealed. Features of the organisation of psihologo-pedagogical preparation of the future commanders during uchebno-fighting activity are shown. It is recommended to pay special attention on training of the future commanders is frictionless to solve educational and educational problems in the subordinated military collectives.

Kruchkov V. A. A Mobile Representational Text and Communicative Self-Realization as Foreign Language Teaching Notions // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 52 – 63. [1,0 п. л.]

Key words

Foreign language, communicative self-realization, mobile representational text, communicativeness, competence, authenticity, dynamic position, speaking and thinking activity, general and specific integrators, motivation

Summary

The article looks into the factors and principles of communicative self-realization that is described as a unity of communicative tasks, motivating content, authentic learning actions, lesson structure, communicative aims and goals. Communicative self-realization is secured by meaningful communicative tasks and has seven levels: language learning tasks, speech tasks, learning experience, a meaningful speech reaction, intellectual immersion, authentic motivation to speech acts, interpersonal interaction. One type of communicative situations is a mobile representational text. This one is a turnaround reference situation or a signaling text that represents target language, type of utterance, its logical structure, the leading topic or problem. It is also supported by a visual image.

Kudasova N. V. Testing as an Efficient Means of Speaking Professional Competence // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 64 – 69. [0,5 п. л.]

Key words

Quality of monitoring, centralized testing, graded testing systems, general ability tests, achievement tests, diagnostic tests

Summary

Now as the higher education is going through a period of modernization testing has become an integral part of the monitoring system of studying. That reflects the essence of technological changes and meets the requirement to improve the quality of education.

In the article a functioning in its optimal mode process of measuring knowledge, skills and habits of students of a technical college is considered.

Kuzmina N. N. , Minaeva N. G. The Education of Children with Poor Health Abilities of Art and Labour Activity by Means of Mordovian Decorative and Applied Arts // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 70 – 82. [1,0 п. л.]

Key words

Art and labour activity, decorative and applied arts, ethnocultural education, children with poor health abilities, children with mental defect

Summary

The authors are analyzed the realization methods of ethnocultural concept in education of children with poor health abilities including in education process art and labour activity of national decorative and applied arts. In this article are considered the correctional developing abilities of mordovian decorative and applied arts in education and upbringing off children with and defined the pedagogic conditions of its successful developing bi children of this category.

Lenev Yu. A. Optimization in managing of development process of educational system in the institute of higher military education // Russian Scientific Jour nal. – 2009. – № 5(12). – PP. 83 – 87. [0,4 п. л.]

Key words

Management of development process of educational system in the institute of higher education, principles and methods of management, innovative approach in management, ways and conditions of optimal management of development process of educational system in the institute of higher education

Summary

This scientific article is dedicated to one of the important problems of guaranteeing of functional state and dynamic development of educational system in the institute of higher military education. Optimization in managing of development process of educational system in the institute of higher education is considered as one of the important directions of theory and practice development of educational system in the higher educational institution. In the article the basic ways and conditions of optimization in managing of development process, innovative approach in the system managing, peculiarities of management, system of management, innovative methods are revealed.

Leonova N. A. Succession as a Condition in Professional Preparation for Military Civil Engineer // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5 (12). – PP. 88 – 94. [0,6 п. л.]

Key words

System of military education, military civil engineer, succession, intersubject and inner subject connections, psycholoqy-pedoqoqical accompaniment

Summary

A system of military education must creat conditions for organizing and developing professional qualities of a military civil engineer. It is possible in realizing succession in education and development teachers activity themselves. Its necessary to bring in some definite corrections in existing educational system.

Markov A. S. Influence of the Educational Environment on Formation of Personal Qualities of the Future Expert // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 95 – 103. [0,7 п. л.]

Key words

The educational environment, psychological features, professional work, personal qualities

Summary

Article is devoted studying of influence of specificity of professional work on perception of the educational environment of high school. The general laws and features of influence of type of the educational environment on formation of personal qualities of the future expert at cadets of various high schools are shown. Dynamics of change of perception of educational circle is revealed by cadets of military high schools. It is recommended to consider psychological features of perception of type of educational circle cadets at the organisation of teaching and educational process in military high school.

Makhiboroda N. I., Kunnapuu Krista (Finland). Finland: Problems of inmates and their Families Connected with confinement and arrest // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 104 – 109. [0,5 п. л.]

Key words

Finland, a prisoner, confinement, criminal subculture, family

Summary

The article deals with the kinds of activities that help to solve social, psychological and educational problems that a prisoner and his family have when he or she is arrested and kept in prison in Finland.

Mysina G. A. Conceptual Basis of Formation of the Keeping Health Educational and Pedagogic Environment of the Higher Educational Establishment, Aimed to Keeping Health and Prophylaxis of the Deviant Behavior of Students // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 110 – 116. [0,6 п. л.]

Key words

Education, upbringing, health of students, personality, prophylaxis of health disorders of students, keeping health technologies, pedagogical conditions

Summary

One of the main tasks of the educational reform is the implementation of keeping health technologies in the educational and pedagogic process. Care for health of students. Pedagogical conditions, necessary for the realization of keeping health technologies in the educational and pedagogic process of the higher educational establishment, aimed to keeping health and prophylaxis of the deviant behavior of students.

Petunin O. V. Factors Which Influence On the Efficiency of Activization Students' Cognitive Independence // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 117 – 126. [0,8 п. л.]

Key words

Activization students' cognitive independence in educational process, factor, purpose, the content of education, the result's diagnostic

Summary

In the article the author is considering the factors which influence on the efficiency of activization students' cognitive independence. In accordance with the components of the process under consideration the factors are divided into four groups: «the factors of purpose», «the factors of the content», «the factors of organization of activity», «factors of result's diagnostic».

Podosinnikov S. A. Perception of Concept «Competitiveness of the Person» Representatives of Various Trades // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 127 – 130. [0,3 п. л.]

Key words

A competition, competitiveness of the person, a trade, perception

Summary

In modern conditions representations about competitiveness which is more and more perceived as the multidimensional mental space which maintenance is defined by a complex interconnected and defining each other psychological (personal) and public factors radically change. In article «competitiveness of the person» representatives of various trades is told about research perception and substantial filling of concept.

Annenkova A. V. Cognitive Approach to Developing Intercultural Communicative Competence // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5 (12). – PP. 131 – 136. [0,5 п. л.]

Key words
Cognitive Approach, cognition, mind, Intercultural Communicative Competence.

Summary
The article is devoted to the problem of effective approaches for developing Intercultural Communicative Competence in language teaching. The author develops the idea that the Cognitive Approach proves to be the most effective for this aim.

Golitsina M. N. To the Problem of Development of Professional and Personal Culture in the Process of Training of Students-Translators // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 137 – 142. [0,5 п. л.]

Key words
Professional and personal culture, pedagogical principle, humanism, scientific approach, professional knowledge, ethical norms, tolerance, model of a personality, moral relations

Summary
The concepcion of development of professional and personal culture in the process of training of students-translators is formulated in the article, the basic components of this aspect are determined, namely professional competence, the knowledge of moral and ethical norms, which are based of respectful relations to the other nation. The principles, conditions and methods of achievement of the aim are considered.

Yezhik I. G. Information-Technologic Interaction on the Basis of Multimedia Net Class in Teaching Foreign Languages // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 143 – 149. [0,6 п. л.]

Key words
Information and communication technologies (ICT), foreign language teaching, information learning environment, informative interaction, electronic and information facilities, teaching process, information resources, Local Area Network

Summary
Our publication offers the reader an example of using ICT to provide informative interaction on the basis of multimedia Net Class. Multimedia Net Class allows teachers to offer new methods and stimulating approaches in ICT using to manage teaching, learning and assessment. Using of multimedia Net Class provides more opportunities for learners to achieve better grades for foreign languages due to a variety of teaching techniques and access to electronic resources of Local Area Network.

Emets E. V. Pedagogical Conditions of Forming Students Ecological Responsibility // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 150 – 156. [0,6 п. л.]

Key words
Ecological responsibility, didactic complex, competency approach, the educational process

Summary
In this article the author presents the mane pedagogical conditions of forming future engineers' ecological responsibility such as; using of didactic complex; realizing of competency approach; estimation of the results of holding process.

Kalinkina T. V. Peculiarities of Medical Workers" Burn-out Syndrome // Russian Scientific Jour nal. – 2009. – № 5(12). – PP. 157 – 163. [0,6 п. л.]

Key words
Stress, emotional burn-out, stress-factors, professional deformations, professional work

Summary
The modern approach to the research of the emotional burn-out syndrome, factors and dynamics of its development are represented in this article. Personal determinants of the emotional burn-out syndrome of medical workers and as a result possible origin of professional deformation are analyzed. The explanation of the supposition, that nurses, caring out some working activity, are faced with stress-factors, which contribute to the origin of the emotional burn-out syndrome is suggested. Personal characteristics of medical workers and organizational factors influence the emotional burn-out syndrome.

Lagunova L. V. Use of Periphrasis by Preparation of Students Philological Specialties to Student Teaching // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 164 – 168. [0,4 п. л.]

Key words
Teaching, periphrasis, speech development

Summary
In article are considered pressing questions of periphrasis as means of development of speech abilities of pupils. On the basis of the analysis of the special literature are allocated theoretically and methodically significant positions in area of periphrasis. The approximate program of learning periphrasis within the limits of school training is offered in this article and results of its application by students of philological specialties in practice.

Lebed A. N. Educational potential of patriotic feelings // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 169 – 172. [0,3 п. л.]

Key words
Patriotism, homeland, young people of today, educational work, spiritual development, native land, Russia

Summary
The educational problems of the young people of today are examined in this article, patriotic principles of its spiritual development are analyzed, criteria of heroic-patriotic education, aspects of young people's attitude to their motherland, to their homeland, to the defence of its national interests and security are considered.

Mamonova L. I. Questions of professional competency formation of the students of technical higher-schools during their study of physical-mathematical subjects // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 173 – 178. [0,5 п. л.]

Key words
Competency, professional competence formation of the students of technical higher-schools, comprehensive approach.

Summary
This article presents the questions of professional competency formation of the students of technical higher-schools during their study of physical-mathematical subjects. Using of comprehensive approach is of great importance for the formation of professional competency of the students of technical higher-schools.

Petrenko V. K. On Critical Situation in Modern Russian Education System // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 179 – 185. [0,6 п. л.]

Key words
Education, teaching, secondary school, high school, reforms, unificated state examination (EGE), «Bologna agreement», corruption, uneffectivness of modern Russian education system

Summary
The article gives the analysis of modern situation in education system. Arguments for critics on policy of Ministry of education and science are given. The author expresses his negative attitude to EGE tests in secondary schools and main principles of «Bologna agreement» in high school.

Rogovaya O. M. Methodological aspects of information system designing // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 186 – 191. [0,5 п. л.]

Key words
Information system, life cycle, model of life cycle, spiral model, waterfall model, ISO/IEC 12207-99.

Summary
The article deals with the methodological aspects of creation of information systems. It considers difficulties of product assistance and maintenance at every stage.

Ryzhukhin A. V. Teenager Personality's Time Experience // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 192 – 200. [0,7 п. л.]

Key words
Perception of the time, antisocial behavior, teenagers

Summary
Subject of the research is the interconnection between components of time perception and distinctive features of personality in teenage.Certain methods are used to study the cognitive, emotional, motivational and behavioral spheres of personality, also methods of time perception components' research. It has been found, that time perception deviations cause improper evaluation of other aspects of reality including constituents of I-concept. A conclusion is formulated that time perception peculiarities can be considered as a diagnostic feature indicating maturity of all subsystems of the personality: cognitive, emotional, motivational and behavioral.

Selezneva M. V. The Educational Environment of Military Higher School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 201 – 208. [0,6 п. л.]

Key words
Educational environment of military higher school, affordance, development of person

Summary
In this paper it is applied the ecopsychological approach to study the educational environment of military high school. The paper reports the outcomes of a diagnostic research, which used the technique of vector modelling to measure affordance of learning environment for the development of cadet person.

Suvorova A. A. Priority of Secondary Professional Education Development in Russia // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 209 – 212. [0,3 п. л.]

Kew words
The development of vocational education, modernization, innovation, informatization.

Summary
Article is devoted to issues and priorities of the development of secondary vocational education. The paper attempts to identify the main aspects of the modernization and informatization of vocational education. A number of measures to promote innovative development and higher standards of professional education.

Holondovich E. N. Usage of Content-analysis in Ideographic Research // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 213 – 220. [0,6 п. л.]

Key words
Subjective-activity approach, complex approach, complex method, content-analysis, activity products, biography, creative activity, values, ideas, existence essences

Summary
The article gives the data of content-analysis in writings by Dostoevsky, made in frames of complex method in research of historical person, offered to reconstruct the psychology features of a historical person based on research of its life history and activity products. Content-analysis is used to expose vital essences and values Dostoevsky had during his life and reflected in his creative activity. It is demonstrated that in Dostoevsky's conscience the sum of existence images, thoughts and ideas was changing along his creative life, the value nuclear is found – a human being, faith and suffering, the books of writer reflect the existence values and essences. The methodology basis for research is formed by subjective-activity method and complex approach, especially, main ideas of Rubinstein and Ananyev schools; the theoretic basis is formed by existence psychology.

Tsulina I. V. Designing of the Elective Course on Probability Theory for Pupils of the Senior Classes of the Comprehensive School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 221 – 226. [0,5 п. л.]

Key words
Elective course, designing, pedagogical technology, competence approach
Summary
In article the problems arising at designing of elective courses are designated. The offered author's scheme of designing is comprehensible to creation of any elective courses. Feature of the presented approach consists in use of the pedagogical technology as tool basis of realization of training on the basis of competence.

Chekmareva T. N. Psychology-Pedagogical Point of View to Understanding of Tolerances's Role in Educated Practise of a Teacher (on Example of Speciality «Teacher (tutor) of Preschool's Children») // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 227 – 238. [1,0 п. л.]

Key words
Tolerance, tolerance, patience, patience, tolerate, tolerance of other people's views, professional tolerance, acceptance
Summary
The points of view on genesis and semantic field of tolerance are analysed. Author's method in studing such questions as: revaling and grouping tolerance's criterios as psychology understanding, stages of becoming, parametres and characteristics of tolerance as understanding in psychology, especially in pedagogics psychology. The part of tolerance in educated teacher's practise and also in practise of butor of pre- school's children.

Tchernikova T. A. Ogjust-Rene Rodin's Influence on Creativity of Russian Sculptor Golubkinoj A. C.: Teacher and the Schoolgirl // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5 (12). – PP. 239 – 242. [0,3 п. л.]

Key words
The sculptor, Rodin, Paris, details, model, talent, training, the artist
Summary
Critical period in creativity of the known Russian sculptor Anna Golubkina during shis stay in Paris in 1897-98, training in a workstudia of maestro Franзois-Auguste-Rene Rodin. Thanks to support of her teacher Golubkina affirms own talent, in ability to do a sculpture, as anybody except it ther and comes back to Russia with new creative plans and hopes.

Shiltsova Ju. V. To the Question of Preschool Children Assertive Behavior Study // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 243 – 247. [0,4 п. л.]

Key words
Assertiveness, kindergarten practice, preschool children, knowledge, skills, assertive behavior
Summary
Different psychological views and opinions on the problem of assertiveness are revealed in this article. The dominating view, showing the problem as the complex of knowledge, practice and skills, assuring assertive behavior of preschool children, may be successfully used in the kindergarten practice.

Shmakova O. M. The role of Distance Education, as a method of continuing pedagogical education // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 5(12). – PP. 248 – 254. [0,6 п. л.]

Key words
Continuing pedagogical education, distance education, information and communication technologies, professional competence, personal qualities.
Summary
The main topic of the article is the necessity of new approaches in educational process, which can help to improve the quality of educational activities. These approaches are implemented in the basic principles of continuing pedagogical education, to realize them we need to use modern Internet technologies. Information and communications technologies can be called a form of continuing education - distance learning. We present the description of some trends in education, emerging in the use of this type of education. Various aspects of society life, which are connected with information technologies are social, ideological, methodological, financial, economic and didactic aspect.

АВТОРЫ (AUTHORS)

АННЕНКОВА Арина Владимировна – аспирантка кафедры методики преподавания ИЯ Иркутского государственного лингвистического университета
Контактная информация: E-mail: arinka26@yandex.ru; тел. 8-(3952)-31-70-96

БАБАЕВ Тосиф Музаффар оглы – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов (РУДН)
Контактная информация: E-mail: babatos@ya.ru; тел. моб. 8-926-846-02-70

БУЛГАКОВ Сергей Валерьевич – аспирант кафедры информатизации образования и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: dima@poligrafia.ryazan.ru; тел. 8-(4912)-27-46-91

ВАРДАНЯН Юлия Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: julia_vardanyan@mail.ru; тел. (834-2) 33-92-75

ВЛАСОВ Дмитрий Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики и информатики Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова, докторант кафедры методики обучения и педагогических технологий МГГУ им. М. А. Шолохова
Контактная информация: E-mail: DAV495@mail.ru; тел. 8-(499)-174-80-40

ГЕРОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой информатизации образования и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: n.gerova@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

ГОЛИЦЫНА Марина Николаевна – преподаватель немецкого языка кафедры иностранных языков с курсом зарубежной и отечественной филологии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова
Контактная информация: E-mail: mgolitsina@mail.ru; тел. 8-(4912)-92-77-74

ЕЖИК Ирина Григорьевна – преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского военного автомобильного института имени генерала армии В. П. Дубынина
Контактная информация: E-mail: mgolitsina@mail.ru; тел. 8-(4912)-37-06-82

ЕЛЬЦОВ Анатолий Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и теоретической физики и МПФ, начальник Учебно-информационного управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: a.eltsov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-46-07-08 (доб. 2120)

ЕМЕЦ Елена Викторовна – декан технического факультета Кузбасского государственного университета, филиал в г. Прокопьевске (Кемеровская область)
Контактная информация: E-mail: emece@rambler.ru; тел. 8-(3846)-62-00-34

КАЛИНКИНА Татьяна Владимировна – и. о. декана психологического факультета Московской гуманитарно-технической академиии
Контактная информация: E-mail: tavlka@mail.ru; тел. 8-909-155-71-97

КАРГИНА Наталья Вячеславовна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Российского ун-та дружбы народов (РУДН)
Контактная информация: E-mail: kanat99@ya.ru; тел. моб. 8-905-501-12-31

КОРОТКИНА Елена Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета
Контактная информация: E-mail: ilich55@list.ru; тел. 89106484033

КОСТИН Кирилл Константинович – кандидат военных наук, профессор кафедры тактики Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, член-корреспондент АВН
Контактная информация: дом. тел. 8-(4912)-25-26-71, раб. тел. 8-(4912)-44-94-24

КРЮЧКОВ Виктор Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германских языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: rsu@rsu.edu.ru; моб. тел. 89105091233

КУДАСОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского военного автомобильного института имени генерала армии В. П. Дубынина,
Контактная информация: тел. 8-(4912)-32-70-00, моб. 8 906 647 0642

КУЗЬМИНА Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагоги и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: natku76@yandex.ru; тел. 8-906-162-62-92

КЮННАПУУ Криста [Kunnapuu Krista] – социальный работник тюрьмы Вантаа, г. Вантаа, Финляндия
Контактная информация: E-mail: krista.kunnapuu @om.vn.fi; тел. 358-9-77233061

ЛАГУНОВА Людмила Викторовна – преподаватель русского языка и литературы Рязанского музыкального колледжа имени Г. и А. Пироговых, соискатель кафедры современного русского языка Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: logunova_l@mail.ru; тел. 8-(4912) 76-18-35

ЛЕБЕДЬ Анатолий Николаевич – соискатель кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, советник заместителя Председателя законодательного собрания Санкт-Петербурга Г. Д. Озерова
Контактная информация: E-mail: G.Ozerov@assembly.spb.ru; тел. 8-(821)-948-63-63

ЛЕНЕВ Юрий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Военного университета (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: Lenev@mail.ru; тел. 8-(499)-684-13-74

ЛЕОНОВА Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экспериментальной физики Санкт-Петербургского государственного политехнического института
Контактная информация: E-mail: n_leonova_72@mail.ru; тел. 8-(812)-552-77-90

МАЙДОКИНА Людмила Геннадьевна – аспирант кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: lyda_maydokina84@mail.ru; тел. (834-2) 33-92-74

МАМОНОВА Любовь Ивановна – старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин филиала Кузбасского государственного технического университета в г. Прокопьевске
Контактная информация: E-mail: mamonl69@rambler.ru; тел. 8-(3846)-66-00-08

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: markoff.ac-50@mail.ru; тел. 8-(4966)-13-72-78

МАХИБОРОДА Николай Иванович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной психологии и социальной работы Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Академия ФСИН России), доцент
Контактная информация: E-mail: nic-makhiboroda@yandex.ru; тел. 8-(4912)-22-72-78

МАХМУДОВ Марат Наильевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики и МПФ, начальник Центра дистанционного обучения и мониторинга качества образования Учебно-информационного управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: m.mahmudov@rsu.edu.ru; тел. 8-(8342)-46-07-08

МИНАЕВА Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагоги и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: natmi27@ya.ru; тел. 8-(8342)-25-62-14

МЫСИНА Галина Анатольевна – кандидат технических наук, доцент, заместитель директора учебно-методического центра «Здоровьесберегающие технологии и профилактика наркомании в молодежной среде» ГОУ ВПО «МГТУ имени Н. Э. Баумана»,
Контактная информация: E-mail: gam7@mail.ru; тел. 8-(499)-261-61-63

ПЕТРЕНКО Виктор Константинович – обозреватель газеты «Вечерняя Рязань»
Контактная информация: E-mail: evening_ryazan@rambler.ru; моб. тел. 89105711355

ПЕТУНИН Олег Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой естественнонаучных и математических дисциплин Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования
Контактная информация: E-mail: petunnin@yandex.ru; тел. 8-(3842)-31-15-86

ПОДОСИННИКОВ Сергей Александрович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета
Контактная информация: тел. моб. 8-917-170-50-09, тел. дом. 8-(512)-38-04-77

РОГОВАЯ Ольга Михайловна – ассистент кафедры информатизации образования и методики информации Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: o.rogovaya@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

РЫЖУХИН Андрей Владимирович – аспирант 3-его года обучения кафедры общей психологии и психологии личности Оренбургского государственного университета
Контактная информация: E-mail: cadet@mail.ru; моб. тел. 8-(912)-842-15-94

СЕЛЕЗНЕВА Маргарита Викторовна – преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского военного автомобильного института имени генерала армии В. П. Дубынина
Контактная информация: E-mail: selezneva-margarita@rambler.ru; т. 8-(4912)-33-88-54

СУВОРОВА Анна Александровна – соискатель кафедры информатизации образования и методики преподавания информатики РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: AnnaS3012@yandex.ru; тел. 8-(4912)-33-10-47

ХОЛОНДОВИЧ Елена Николаевна – аспирант кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета
Контактная информация: E-mail: hol70@bk.ru; тел. 89104000112

ЦУЛИНА Ирина Валерьевна – преподаватель экономико-технологического колледжа №22 г. Москвы, соискатель кафедры методики обучения и педагогических технологий Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова
Контактная информация: E-mail:kondratevaiv@mail.ru; тел. моб. 8-909-688-53-28

ЧЕКМАРЕВА Татьяна Николаевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Братского государственного университета (Иркутская область)
Контактная информация: E-mail: tnchek@rambler.ru, тел. моб. 8-950-05-85-183

ЧЕРНИКОВА Татьяна Анатольевна – член Союза художников России, старший преподаватель кафедры архитектуры и градостроительства Московского государственного открытого университета, Рязанского института (филиала), аспирант кафедры истории и теории художественного образования Высшей школы народных искусств (института) г. Санкт-Петербурга
Контактная информация: E-mail: chernika93@mail.ru; тел. 8-(4912)-44-76-70

ШИЛЬЦОВА Юлия Вячеславовна – аспирант Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: slavic@mail.ryazan.ru; тел. 8-(4912)-28-33-64

ШМАКОВА Оксана Михайловна – ассистент факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: angel-sveta7@yandex.ru; тел. 8-(4912)-25-43-74

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В «РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ»

1. Правила оформления научных статей:
набор текста в формате Word, шрифт Times New Roman; размер шрифта - 14; междустрочный интервал -1,5; формат бумаги - А4; отступ - 5. Объём статьи - до 20 машинописных листов, сообщения - до 10. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи, **не автоматическим** способом. Ссылки **в** тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в концевом списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

2. На первой странице статьи указываются:

2.1. Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.

Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.

2.2. УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.

2.3. Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.

2.4. Название статьи - прописными буквами жирным шрифтом.

В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.

2.5. Далее следует аннотация статьи или сообщения.

2.6. После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.

2.7. После ключевых слов размещается основной текст статьи.

2.8. Статья завершается примечаниями.

2.9. Дополнительно к материалам статьи прилагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.

3. Материалы п. 2 составляют объём редактирования.

4. Расходы по редактированию статьи составляют 200 руб. за машинописный лист формата А4. К тексту статьи обязательно прикладывается копия квитанции об оплате редактирования. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

5. Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России -100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.

6. К материалам статьи отдельным файлом прилагается авторская справка, содержащая основные сведения об авторе:

Ф.И.О. автора, учёное звание, учёная степень, место работы, должность, почтовый адрес (с индексом), электронный адрес (e-mail), номера контактных телефонов,

7. Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия полжна быть заверена надлежащим образом.

8.Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.

9. Наш почтовый адрес:
119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2. «РИЭПСИ». «Российский научный журнал».

10. Наши банковские реквизиты:
Счёт № 40703810211000000040 В ФАКБ «СЛАВЯНСКИЙ БАНК» (ЗАО) в Рязани:
ИНН 6234037737, КПП 623401001,
БИК 046126702,
к/с 30101810700000000702 в ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО РЯЗАНСКОЙ ОБЛ.
АНО «Рязанский институт экономических, правовых, политических и социологических исследований и экспертиз», можно сокращённо - АНО «РИЭПСИ»
ОКАТО 61401380000
Наименование платежа:
целевые взносы

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Свидетельство о регистрации средства массовой информации – – ПИ №ФС77–35383 от 19 февраля 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

УЧРЕДИТЕЛЬ: В. П. НАГОРНОВ

ИЗДАТЕЛЬ: АНО «РИЭПСИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2

Тел./факс: (4912) 25-45-74, моб. 8-910-505-45-43
E-mail: rosnauka@mail.ru
http: // www.rnjournal.narod.ru

Сдано в набор 15.10.2009.
Подписано в печать 15.10.2009.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 605
Отпечатано в ООО «Полиграфия»
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.