

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 2(30) 2012 г.

**К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 1 2**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 2(30) 2012 г.

Журнал зарегистрирован
в Министерстве культуры и массовых
коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС 77-25270 от 11.08.06 г.

Подписной индекс № 36625
Информация размещена в каталоге
«Газеты. Журналы»
ОАО Агентство «Роспечать»

УЧРЕДИТЕЛИ

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»

ООО «Центр инновационных технологий»

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.

Отв. секретарь Г.М. Добротворская.

Адрес редакции:

г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел. (843) 233-08-20, 233-08-55.

E-mail: samorazvitie@mail.ru

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 22.04.2012.

Формат 70х100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 12,56.

Тираж 1000 экз. Заказ 04-12/10-2.

Цена свободная

Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел.: (843) 231-05-46, 231-05-61.

Факс (843) 231-08-71.

www.logos-press.ru

Отпечатано в типографии «Логос».
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

В.И. Андреев – академик Российской академии образования, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук (*главный редактор*).

Ю.В. Андреева – доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики Казанского (Приволжского) федерального университета.

Л.М. Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Казанского (Приволжского) федерального университета.

А.О. Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.П. Бездухов – член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

В.Г. Иванов – член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук РФ, доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», первый проректор Казанского государственного технологического университета.

П.П. Терехов – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств».

П.Н. Осипов – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

Ф.Л. Ратнер – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

Р.А. Валева – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

Ю.А. Сауров – член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры физики и методики обучения физики Вятского государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук.

В.П. Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.126≈37.026.9

ПЕДАГОГИ И СТУДЕНТЫ КАК ТВОРЧЕСКИ САМОРЕАЛИЗУЮЩИЕСЯ СУБЪЕКТЫ В КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.А. Милинис, Л.Ф. Михальцова

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы, связанные с развитием субъектной позиции педагогов и студентов в процессе креативной образовательной деятельности, раскрывается генезис становления субъектной педагогики в России и основные характеристики педагога высшей школы и студента как субъектов творческой самореализации.

Ключевые слова: субъектная позиция преподавателя высшей школы, студент как субъект творческой самореализации, креативная образовательная деятельность, культура творческой самореализации.

Abstract

The article takes a look at the issues of developing a subject position of educators and students in the course of creative education. We also attempt to trace the genesis and formation of subject pedagogics in Russia, as well as outline the basic characteristics of an educator and student in higher school as subjects of creative self-actualization.

Index terms: subject position of an educator at higher school, student as the subject of creative self-actualization, creative education, culture of creative self-fulfilment.

Современная парадигма образования в качестве приоритетных составляющих совершенствования профессиональной подготовки студентов-педагогов направлена на творческую самореализацию и саморазвитие. Возникает необходимость и соответственно проблема превращения педагогического образования в единое креативное развивающее образовательное пространство, способствующее субъектно-ориентированной направленности студентов-педагогов на культуру творческой самореализации как фактора успешного творческого саморазвития в профессии.

Недостаточная сформированность культуры будущего педагога как профессионала в разных видах деятельности, особенно в творческой – приоритетной для саморазвития личности, требует максимальной реализации ее субъектных качеств. Модернизация современного педагогичес-

кого образования и его методологических оснований направлена на трансформацию знаниево-просветительской парадигмы в культуротворческую и субъектно-ориентированную. Намечается переход от абстрактно понимаемого социального заказа общества к потребностям и запросам творчески развивающейся личности, что связано с дефицитом культуры в образовании, с насыщением содержания знаниями – компетенциями, с актуализацией субъектности и возможности более полной творческой самореализации личности в креативной образовательной деятельности.

Вследствие этого, необходимым условием развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов выступает субъектная ориентация целей и содержательный анализ таких способностей, выявление которых позволит им максимально мобилизовать и реализовать себя в креа-

тивной образовательной деятельности. Это предполагает кардинальное обновление научно-теоретической основы системы педагогического образования, разработку и реализацию образовательных программ профессионального обучения в соответствии с требованиями государственного стандарта нового поколения и нормативно-законодательными основами отечественного образования.

Субъектная педагогика имеет длительную и обширную историю. В рамках философского знания изучение субъектного бытия человека проводилось в двух направлениях: с одной стороны, в философских учениях прошлого человек рассматривался как деятельный и познающий субъект (Г.Гегель, И.Кант, Л.Фейербах и др.) [2, 4]; с другой стороны, философов интересовали вопросы онтологии субъекта, его трансцендентальной сущности (Ф.Брентано, Э.Гуссерль, А.Камю, М.Хайдеггер и др.) [3, 7].

Особое место в исследовании онтологических проблем субъекта занимают идеи русских философов (Н.А.Бердяев, В.В.Зеньковский, Н.О.Лосский, С.М.Соловьев, П.А.Флоренский, А.В.Храповицкий и др.), связывающих субъектную активность человека с любовью к жизни и Богу как первооснове всего сущего [1, 10, 13, 14].

Идея субъектности получила отражение в отечественных и зарубежных психологических концепциях, сформировавшихся в XX столетии в рамках персонологического направления: индивидуальной психологии (А.Адлер), аналитической психологии (К.Юнг), эгопсихологии (Э.Эриксон, Э.Фромм, К.Хорни), гуманистической психологии (А.Маслоу), феноменологии (К.Роджерс), общепсихологической теории личности (Д.Н.Узнадзе), концепции психической активности субъекта (Б.Г.Ананьев, М.Я.Басов, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн), концепции отношений (В.Н.Мясищев) и др.

Параллельно с философско-психологическими исследованиями изучение

феномена субъектности и субъективности активно осуществлялось в рамках педагогической науки. Анализ философско-педагогических воззрений мыслителей Древнего Востока, Древней Греции и Рима (Аристотель, Демокрит, Квинтилиан, Сократ, Эпикур и др.) показал, что уже в тот период были обозначены проблемы субъективного существования человека и некоторые составляющие субъектной позиции учителя [11].

Проблематика человека как субъекта, активно творящего, преобразующего собственную природу и окружающую действительность, оказывается в центре философских и педагогических учений Возрождения (Т.Мор, Ф.Рабле, Э.Роттердамский, В.Фельтре и др.), наполненных идеями развития активности и самодеятельности обучающихся, их всестороннего совершенствования, близости школы к жизни и т.п. [3].

Дальнейшее исследование феноменологии субъекта было связано с идеями позитивного самоизменения и самосовершенствования человеческой сущности (Ф.Бекон), активности личности в процессе жизнедеятельности (Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо), развития человеческой индивидуальности в учебно-воспитательной среде (Д.Дидро), ценности человеческой личности и ее стремления к саморазвитию (И.Г.Песталоцци), обеспечения субъектной позиции обучающихся в дидактическом процессе (А.Дистерверг) и др. [3].

Большинство представителей отечественной педагогической мысли XVIII–XIX столетий отражали идеи полисубъектной педагогики, обращая особое внимание на характер взаимоотношений педагогов и воспитанников, приоритет образования и саморазвития личности, ценностно-смысловых детерминант педагогической деятельности. Центральное место в этих педагогических системах занимали личность ученика и учителя, процесс взаимодействия между которыми ученые пытались

представить в терминах «активность», «самостоятельность», «творчество», «инициатива» и т.д., в чем, в частности, и состоит их теоретическая и практическая значимость для развития полисубъектной педагогики XX столетия.

Российская и зарубежная педагогическая общественность активизирует идею развития субъектного потенциала личности с середины 80-х годов XX столетия. Анализ современных концептуальных моделей подготовки специалистов в зарубежной педагогике позволяет сделать вывод о ее ориентации на полисубъектную парадигму, на становление и развитие субъектной позиции студентов. Феномен субъектного становления личности специалистов в образовательной среде становится предметом изучения за рубежом на несколько десятилетий раньше, чем в России, главным образом, под влиянием идей гуманистической психологии (А.Комбс, Дж.Куик, А.Маслоу, К.Роджерс, С.Сарасон и др.).

Субъектная проблематика занимает сегодня одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях наук о человеке и становится приоритетным направлением в изучении психолого-педагогических механизмов личностно-профессионального развития студентов. На наш взгляд, современная теоретическая модель формирования личности студента-педагога как субъекта может быть продуктивно выстроена на основе принципов синергетического мировоззрения, поскольку они образуют собой методологию изучения личности в любых сферах жизнедеятельности. Такой подход позволяет не просто переориентировать образовательную стратегию на личность обучающегося, отдавая приоритет равенству, но возможность увидеть и реально учесть творческую свободу развития личности в педагогическом процессе и неоднозначность самих педагогических воздействий.

Отечественные педагоги выделяют следующие субъектные функции образо-

вания: развитие сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах; обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для самостроительства, творческого саморазвития, индивидуальности человека и развития духовных сил (В.А.Андреев, Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин и др.).

П.Ф.Каптерев отмечает, что творческого учителя и ученика объединяет потребность самообразования и саморазвития, они представляют собой два противоположных аспекта одной направленности для понимания психологической природы и необходимости подлинного их учебного сотрудничества в процессе обучения [5].

В настоящее время в отечественных педагогических и психологических исследованиях Н.В.Кузьминой, В.А.Крутецкого, А.К.Марковой, С.В.Кондратьевой, В.А.Канкалика, Л.М.Митиной и др. проблема субъектных свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения, что позволяет представить общую структуру субъектных свойств педагога [6, 8, 9, 10].

Н.В.Кузьмина в структуру субъектных факторов включает тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность, которые представляют собой следующие компоненты: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический [6]. А.К.Маркова структуру субъектных свойств педагога представляет следующи-

ми блоками характеристик: объективные (профессиональные, психологические, педагогические знания) и субъективные (профессиональные умения, профессиональные, психологические позиции, установки, личностные особенности) [8].

Преподаватель как активный субъект участвует в формировании и изменении стратегий своей педагогической деятельности. Он не только реагирует на создавшуюся ситуацию, но и конструирует индивидуальное пространство творческой самореализации и саморазвития, наделяя обстоятельства собственным смыслом. Ситуации и обстоятельства обозначают, таким образом, тенденцию развития Я-профессионального преподавателя на уровне его творческой самореализации в педагогической деятельности. Учитывая уже известные определения самореализации как осуществления возможностей развития «Я», раскрытия личностных возможностей и полной их реализации как субъектов деятельности, творческую самореализацию преподавателя высшей школы можно представить как индивидуальный процесс и результат осуществления возможностей развития Я-профессионального в педагогической деятельности.

Важнейшим элементом, определяющим все основные параметры творческой самореализации преподавателя, является ее цель, которая «запускает» механизм самореализации и служит непосредственным побудителем педагогической деятельности. Реализация преподавателем собственных целей характеризуется умениями воспринимать себя как субъекта сознания, общения и действия, выделять и противопоставлять себя окружающему миру, критически относиться к актам собственного сознания. В ходе его формирования происходит осознание преподавателем своего внутреннего мира, опыта, творческих возможностей, исходя из чего, он намечает цели творческой самореализации, ее формы и способы. Использование результатов самосознания выступает

внутренним регулятором осознанной, целенаправленной деятельности личности преподавателя, которая является основной функцией и целью самосознания. Преподаватель может быть только тогда активным субъектом, когда он осознает поставленную цель и представляет себе конечный результат деятельности, когда он осознает пути, средства и условия достижения этой цели. Вместе с тем субъектом деятельности он является только тогда, когда свои отношения к действительности он осознает как личностные отношения.

Таким образом, признавая творческую самореализацию преподавателя вуза мерой и способом его профессиональной культуры, можно сделать вывод о том, что самореализация возможна практически в любой сфере его педагогической деятельности. Преподаватель вуза реализует себя в таких основных сферах педагогической деятельности, как «преподаватель-учитель», «преподаватель-воспитатель», «преподаватель-методист», «преподаватель-исследователь», т.е. в учебной, методической, воспитательной и научно-исследовательской деятельности.

Для нашего исследования не менее важным было рассмотрение студента-педагога как творчески самореализующегося субъекта в креативной образовательной деятельности. Изучение проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г.Ананьева. В его исследованиях и ученых Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, А.А.Реана, Е.И.Степановой, а также в работах П.А.Просецкого, Е.М.Никиреева, В.А.Сластенина, В.А.Якунина и др. накоплен большой эмпирический материал наблюдений, представлены результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные этих многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций.

В русле субъектно-ориентированного подхода студент рассматривается как активный и самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия, которому характерна специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально ориентированных задач. Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности служит его умение выполнять все виды и формы этой деятельности. Задача преподавателя заключается в формировании студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свое сотрудничество, умению полноценно учиться и общаться. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образцовое выполнение этих действий и ценностные ориентации должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов первого курса.

Актуальность становления и развития субъектности студентов-педагогов В.А.Сластенин рассматривает в нескольких направлениях: в плоскости саморазвития субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсности человека; без нее процесс саморазвития утрачивает свою целостность, комплексность, стержневую, ведущую сущность; в плоскости воспитательно-образовательного процесса субъектные характеристики студента обеспечивают активность, избирательность, творческую, успешность в овладении профессией – превращают учебный процесс в сотворчество субъектов образования; в плоскости профессионально-педагогической деятельности субъектность преподавателя служит механизмом включения субъект-

ности обучающихся, их личностного, индивидуального, неповторимого начала в жизнедеятельности и жизнетворчестве [12].

Моделирование процесса субъектного становления студентов предполагало проектирование дидактического процесса, учебно-профессиональной жизнедеятельности в целом, при которой профессиональная среда и соответственно организованный процесс обучения со своими знаниями, нормами, отношениями становятся внешними регуляторами по отношению к внутренним психическим регуляторам жизнедеятельности каждого студента.

При этом эффект перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они адекватны разнообразным уровням развития субъектной позиции студента-педагога. Однако адекватность сама по себе означает не просто совпадение характера, силы, объема внешних влияний с такими уровнями характеристиками, но в конечном итоге усиление параметров субъектности, представляющей перевод будущего профессионала на более высокий уровень развития субъектной позиции. Все процедуры субъектного обучения студентов могут и должны осуществляться в полной мере на всех уровнях высшего профессионального образования, тактически изменяясь соответственно динамике индивидуального развития субъектной позиции студентов.

Студент-педагог как личность в нашем исследовании определяется в континууме таких характеристик человека как «индивид», «субъект» и «индивидуальность». Личность студента-педагога мы рассматриваем и представляем как многогранную структуру, состоящую из мотивационного, когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов, представленных в содержании Я-концепции, включающей Я-культурное, Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное.

Личность, по мнению А.А.Деркача, выступает в качестве субъекта и становится субъектом, не являясь им изначально. Она

является субъектом только тогда, когда разрешает возникающие внутренние противоречия между системой целей, ценностей, мотивов, притязаний, способностей и системой общения, труда, самой жизни с ее обстоятельствами, ситуациями, порождающими эти противоречия [11]. В нашем исследовании студент-педагог как личность становится субъектом, достигая высшего уровня развития, на котором раскрывается его индивидуальность, осуществляется максимальное творческое самовыражение и самореализация в креативной образовательной деятельности, объективная продуктивность и субъективная удовлетворенность. Личности студента-педагога как субъекту присуща способность разрешения противоречия между осуществлением творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично значимых педагогических проблем на основе экстерниоризации позитивного опыта творчества и необходимостью формирования профессионально-творческих компетенций, прогнозирования траектории самореализации.

Таким образом, субъектная позиция студента означает соответствие его целей, мотивов, способов действий педагогическим требованиям, а также выход за пределы указанных предписаний, подчинение системы основных отношений задачам личностного, в том числе профессионального, самосовершенствования. Исследование проблемы педагогов и студентов как творчески самореализующихся субъектов в креативной образовательной деятельности позволило выявить, что в современной психологии и педагогике понятие «субъект» рассматривается в основном в двух значениях: как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать, и как субъект жизни, внутреннего (душевного) мира, способный выстраивать стратегию и тактику своей жизнедеятельности. Внутренняя организация субъекта включает в себя такие психологические структуры, которые обеспечивают воз-

можность человеку реализовать себя как подлинного творца, организатора и распорядителя собственной жизнедеятельности: побуждения, ориентации, планирования, организации и направленности деятельности, механизмов ее регуляции и способов осуществления.

Педагог как творчески самореализующийся субъект в креативной образовательной деятельности реализует себя в разных сферах педагогической деятельности. Это «преподаватель-учитель», «преподаватель-воспитатель», «преподаватель-методист», «преподаватель-исследователь». Соответственно студент как субъект достигает высшего уровня развития, на котором раскрывается его индивидуальность, осуществляется максимальное творческое самовыражение и самореализация в креативной образовательной деятельности, объективная продуктивность и субъективная удовлетворенность.

Литература

1. Бердяев, Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев // *Философия творчества, культуры и искусства*. – М.: Искусство, 1994. – 336 с.
2. Гегель, Г.В.Ф. Лекции по истории философии: в 14 т. / Г.В.Ф. Гегель. – М., 1935. – Т. II. – 397 с.
3. Джурицкий, А.Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие / А.Н. Джурицкий. – М.: Гайдарики, 2008. – 383 с.
4. Кант, И.: Соч. в 8 т. / И. Кант. – М.: Просвещение, 1994. – Т. 6. – 612 с.
5. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев // *Избр. пед. соч.* – М., 1982.
6. Кузьмина, Н.В. Творческий потенциал специалиста: акмеологические проблемы развития / Н.В. Кузьмина // *Гуманизация образования*. – 1995. – № 14.
7. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей; Юрайт, 1998. – 464 с.
8. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993.
9. Милинис, О.А. Формирование положительных мотивов учения у обучающихся: моно-

графия / О.А. Милинис. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2010. – 219 с.

10. *Михальцова, Л.Ф.* Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования / Л.Ф. Михальцова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – 360 с.

11. Развитие человека как индивида, субъекта деятельности, личности и индивидуальности: сб. науч. ст. / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 272 с.

12. *Сластенин, В.А.* Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал – 2006. – № 5. – С. 17–30.

13. *Фельдштейн, Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М.: МПСИ Флинта, 2004. – 670 с.

14. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с. ■

УДК 37.015.3:78

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ-МУЗЫКАНТА

Н.А. Фролова

Аннотация

В статье рассматривается художественно-творческая направленность обучения в сфере музыкального образования, предлагается структура художественно-творческого саморазвития личности учащегося-музыканта (ХТСР), определяются уровни ХТСР и этапы самопостроения.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, художественно-творческое саморазвитие (ХТСР), этапы самопостроения.

Abstract

The article considers the artistic and creative trends in the sphere of musical and pedagogical education, suggesting a structure of artistic and creative self-development for a music student. It also attempts to define the levels of this structure and stages of its self-construction.

Index terms: professional focus of a person, artistic and creative personal self-development, stages of self-development.

Глобальные изменения, наблюдаемые в России на протяжении последних десятилетий, затрагивают все сферы общественного устройства – науку, культуру, экономику, производство и, конечно же, образование. «Образование – зеркало системы, отражение состояния общества», – справедливо замечает В.Т. Лисовский [4, с.483–484]. Прямое отражение в образовательной политике находят требования, которые общество предъявляет к молодому поколению. «Молодежь объективно более маргинальна по своей природе, – пишет С.П.Иваненков, – потому

именно от нее ждут новых прорывов к новым ценностям в культуре (прежде всего, в массовой) и далее в других сферах жизнедеятельности общества <...>» [3, с.19]. На смену патерналистскому типу сознания приходят ценности независимости, личной ответственности, деловых качеств. Сегодня востребована самостоятельная, творческая личность, которая может не только осваивать достижения прошлого, но и обогащать их собственными изобретениями, культурными артефактами.

Проблема формирования готовности учащихся к саморазвитию является одной

из центральных проблем профессионального образования, во многом определяющей современную образовательную политику. Решение этой проблемы становится возможным, если культура взаимодействия педагога и учащегося будет выведена на уровень субъект-субъектных отношений, а студент перестанет занимать привычную позицию «обучаемого», сменив ее на позицию «обучающегося». Изменение в направленности обучения отражается в содержательном и процессуальном компонентах: уходят в прошлое традиционные требования к усвоению дисциплин, сами дисциплины обновляются и наполняются новым содержанием, традиционные методы активно дополняются современными подходами и технологиями.

Внимание педагогов все больше переключается с процесса передачи знаний – обезличенных, замкнутых на себя, абстрагированных от действительности – на личность учащегося, формирование у него готовности принять и использовать эти знания. Именно образовательный ресурс личности способствует развитию социальной мобильности, позволяет ориентироваться в различных жизненных ситуациях, дает возможность реализовать себя в сложных условиях рынка труда. Специалист завтрашнего дня – профессионал, у которого помимо фундаментальных знаний, умений и навыков есть внутренняя свобода, возможность в любой момент обогатить свой багаж, освоить новые виды деятельности.

Обращаясь к вопросам саморазвития личности учащегося-музыканта, следует, прежде всего, подчеркнуть художественно-творческую направленность процесса обучения. Свободно оперировать художественными образами, иметь собственные независимые суждения и оригинальные исполнительские трактовки, использовать ассоциативные связи для более глубокого понимания творческого замысла и исполнительской идеи композитора – необходимые качества творчески действующей личности.

И все же, хотя сама профессия музыканта (педагога, исполнителя, теоретика, методиста и т.д.) диктует необходимость развития способностей к творческой деятельности, не все выпускники могут полноценно реализовать себя в избранной профессии. Некоторые молодые специалисты работают с опорой на день вчерашний: удовлетворяются теми знаниями, умениями и навыками, что были усвоены за время учебы, используют ограниченный репертуар, прибегают к неизменным, постоянно повторяющимся методам работы. Они могут много знать, достаточно уметь, но творчески использовать накопленный опыт им подчас сложно; еще сложнее – осваивать и применять в своей профессиональной деятельности новые научные открытия, достижения, идеи. Именно творчество определяет созидательную сущность саморазвития, является способом его реализации. Отсутствие потребности к саморазвитию ведет человека к деградации, и наоборот, созидание самого себя позволяет человеку выйти на новые личностно значимые уровни саморазвития.

Творчество подразумевает не только видимые результаты, обладающие личной и социальной значимостью, но и духовное развитие самого человека. Совершенно верно отмечает В.И.Андреев, указывая на то, что творчество «имеет два вектора – один направлен вовне, на предметную деятельность, а другой – на самого человека, на самосозидание, на развитие в человеке всех сущностных сил и способностей» [1, с.176]. Об этом же пишут Г.А.Цукерман и Б.М.Мастеров: «Саморазвитие и есть творчество, обращенное на свою личность, – самотворчество» [6, с.159].

И хотя творчеству научить нельзя, но научить творчески работать – просто необходимо. Именно умение творчески относиться к делу обеспечит выпускнику дальнейшую самореализацию в художественном пространстве культуры. «Научить своего воспитанника учиться» – этот принцип развивающего обучения напрямую выводит нас

на ценности саморазвития. На сегодняшний день в соотношении «развитие-саморазвитие», «образование-самообразование» предпочтение отдается последним.

Саморазвитие личности учащегося-музыканта следует определять как художественно-творческое саморазвитие (ХТСР), представляющее собой целостный непрерывный процесс, который может быть как плавным, так и скачкообразным. Достижение определенных результатов ведет к переосмыслению опыта прошлого и на этой основе – к прогнозированию дальнейших действий. ХТСР включает в себя следующие уровни: самоопределение (профессионально-личностное), самосовершенствование, самоактуализацию. Схематическое

соотношение уровней ХТСР представлено на *рис. 1*.

Особая роль в процессе ХТСР отводится этапам (актам) самопостроения, которые, являясь единицей ХТСР, представляют собой этапы профессионально-личностного развития учащегося и нацелены на освоение новых форм, механизмов, средств и способов ХТСР. Структура ХТСР является динамической и включает в себя три этапа самопостроения: этап овладения механизмами самопознания; этап овладения механизмами самообразования; этап овладения механизмами самореализации. Освоение каждого этапа выводит личность на определенный уровень ХТСР. Схематически данная структура представлена на *рис. 2*.



Рис. 1. Соотношение уровней художественно-творческого саморазвития



Рис. 2. Структура художественно-творческого саморазвития

Рассмотрим этапы самопостроения более подробно.

I. Этап овладения механизмами самопознания.

Учебное заведение – стартовая площадка для профессионального самоопределения будущего специалиста, именно за время обучения складывается система устойчивых взглядов, осуществляется выбор жизненного пути, формируется профессиональная направленность личности.

Нельзя игнорировать тот факт, что выбор специальности молодыми людьми не всегда происходит с учетом их predispositions, заинтересованности и способностей; среди причин следует выделить степень престижности профессии и уровень оплаты труда. Повышение социального статуса и возможность карьерного роста является одним из ведущих мотивов обучения сегодня. Учитывая данный мотив, следует таким образом выстроить процесс обучения, чтобы учащийся смог максимально выявить свой творческий потенциал, осознать свои возможности и соотнести их с требованиями профессии. Приобщение к творческой деятельности, вовлечение в творческий поиск активизирует творческую энергию учащегося, позволяет успешно решать новые задачи, обращаться к новым целям, достигать успехов собственными силами. Все это интенсифицирует процессы профессионального развития и открывает перспективу творческого роста.

Решающую роль в осознании ценностей профессии играют механизмы самопознания, включающие в себя рефлексию и самоидентификацию. Именно овладение этими механизмами позволяет интегрировать личностную и профессиональную направленность, способствует созданию позитивной «Я-концепции». «Путь к творчеству у учителя начинается с осознания, а главное, с создания «Я-концепции» творческого саморазвития», – подчеркивает В.И.Андреев [1, с.143].

В глубокой взаимосвязи с личностными характеристиками находятся цен-

ностные ориентации, которые выступают основой самоопределения. Изучение ценностей в настоящее время является одним из актуальных направлений в психолого-педагогических исследованиях. Несмотря на то, что процесс ценностного становления человека поддается влиянию извне, он, прежде всего, является глубоко внутренним, интимным и оказывает решающее влияние на личностное самоопределение. Именно ценности во многом определяют существенные особенности и менталитет молодого поколения, служат основанием для выбора стратегии поведения в жизненных ситуациях.

Ученые подчеркивают, что «в период экономического благополучия и материальной защищенности большое значение в обществе приобретают так называемые постматериальные ценности» [5, с.217]. Сегодня наблюдается возрастание значимости прагматических ценностей, это объясняется тем, что выживание в кризисных условиях связано с допущением нарушения этических и эстетических ценностей. В.Т.Лисовский, исследуя ценности студенчества, выделяет три иерархически зависимых блока: ценности, связанные с содержанием профессиональной деятельности; ценности социально-статусного порядка; ценности, связанные с социальными возможностями профессии [4, с.48].

II. Этап овладения механизмами самообразования.

Этап овладения механизмами самообразования выводит на уровень самосовершенствования – «совершенствование себя посредством образования» [1, с.27]. Под самосовершенствованием мы понимаем самостоятельные действия, направленные на достижение планируемого результата. Решающее значение в процессе самосовершенствования играет мотивация, как исходная детерминанта развития личности. Мотивация достижения лежит в основе продуктивной образовательной деятельности, где знание перестает быть целью образования, а становится одним из средств

самосовершенствования. Не обезличенное знание, а путь, пройденный к этому знанию, приобретает значительную ценность в процессе становления личности обучающегося.

Самообразование – базовая составляющая профессионального образования, одна из предпосылок успешной адаптации выпускников к общественным изменениям. Основные характеристики самообразования: свободный выбор круга проблем, самостоятельная работа с источником информации, подвижный объем знаний. В известном смысле ценность самообразования противопоставляется консервативности образования, если «образование – переход от незнания к знанию, <...> то самообразование – от знания к незнанию, т.е. это систематический процесс преодоления самодостаточности образовательного уровня» [2, с.106].

Формирование опыта самообразовательной деятельности связано с активизацией внутренних ресурсов учащихся, переносом центра тяжести с заучивания информации на приобретение навыков поиска нужной информации в любых доступных источниках, что в конечном итоге позволит получать необходимое образование «через всю жизнь». Мотивационная основа творчества – оставлять знания открытыми, нуждающимися в углублении, сомнении, дополнении. Именно творческая деятельность является созидательной, позволяет перейти на другой виток саморазвития, выйти за пределы достигнутого.

Одной из основных форм учебного процесса сегодня становится самостоятельная работа. Являясь переходной ступенью между процессами образования и самообразования, самостоятельная работа стимулирует развитие познавательных способностей учащихся, способствует выработке нестандартных решений, позволяет преодолевать препятствия. Основной задачей педагога-музыканта является научить своего воспитанника осознанно выстраивать домашнюю работу как продуктивно

творческую. Учащимся исполнительского класса значительную помощь в организации самостоятельной индивидуальной деятельности окажут следующие условия:

- материально-технические, способствующие созданию благоприятной обстановки для занятий, – освещение, состояние инструмента;
- физиологические, направленные на сохранение работоспособности, – температура помещения, рациональная посадка, продолжительность занятий, чередование работы и отдыха, профилактика профзаболеваний;
- организационные, позволяющие продуктивно выстроить деятельность, – расписание занятий, систематичность, планирование работы над репертуаром;
- психологические, помогающие создать атмосферу творчества, – психологический настрой, сосредоточенность на процессе работы.

III. Этап овладения механизмами самореализации.

Тенденция к самоактуализации, изначально присущая человеку, характеризует его личностную зрелость и является необходимым условием саморазвития. Выход на уровень самоактуализации связан с процессами самореализации. Средствами творческой самореализации в профессиональной деятельности становятся творческие способности. Развитие художественно-творческих способностей активизирует процессы «самости», детерминирует устойчивость позитивных изменений личности, создает прочную основу для проявления профессиональной индивидуальности.

Основу творческих способностей учащегося-музыканта составляют художественное отношение к миру, познавательная деятельность, эмоционально-волевые качества, музыкальные способности.

- Художественное или эстетическое отношение к миру связано с преобразованием внутреннего мира человека. Эстетическое чувство рождается, формируется и развивается вместе с развитием человека. Стрем-

ление к красоте гармонизирует внутренний мир, служит стимулом для самосовершенствования, побуждает к самореализации. Приобщение к музыкальному искусству существенно влияет на духовный мир человека, определяет степень образованности, культуры, ценностные ориентации.

- Познавательная деятельность обеспечивает готовность к интеллектуальному творчеству. Профессиональное мышление педагога-музыканта – сплав педагогического и художественного мышления, где значительное место отводится мышлению музыкальному. Гипотетико-продуктивное мышление, способность к ассоциативному мышлению, гибкость, свобода, нестандартность мышления – все это необходимые компоненты образа мысли педагога-музыканта.

- Эмоционально-волевые качества определяют уровень активности личности. Для представителей творческих профессий эмоции и воля составляют единое целое. Эмоциональная заразительность в музыкально-исполнительской деятельности приобретает особо важное значение: во-первых, в силу специфики самой музыки, познать и понять которую внеэмоционально невозможно; во-вторых, в силу специфики самого исполнительского искусства, убедительность и яркость которого зависят от умения исполнителя заражать публику своими мыслями и чувствами. Важнейшими ресурсами в развитии музыканта являются художественная фантазия, способность к представлению, эмоциональная отзывчивость и восприимчивость, способность к саморегуляции, самоконтролю, самооценке.

- Музыкальные способности – относительно самостоятельный комплекс индивидуально-психологических свойств человека, который составляют основу му-

зыкальности, а на более высоком уровне – музыкальной одаренности. Музыкальные способности, как и музыкальность, формируются и развиваются в конкретной музыкальной деятельности и различаются у музыкантов разных специальностей.

В заключение следует подчеркнуть важность выделенных этапов самопостроения для художественно-творческого саморазвития личности учащегося-музыканта. Благодаря индивидуальному наполнению каждого из этапов педагог сможет сформировать персональный стиль саморазвития учащегося, создать такие педагогические условия, которые будут максимально учитывать его индивидуально-личностное развитие и специфику учебно-профессиональной деятельности.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – Кн. 1. – 268 с.

2. *Жукова, Е.Д.* Самообразование как парадигма образования XXI века в контексте образовательных технологий подготовки культуролога / Е.Д. Жукова // Обсерватория культуры. – 2008. – № 3. – С. 106–109.

3. *Иваненков, С.П.* Проблемы формирования социально-психологических ценностей у современной российской молодежи / С.П. Иваненков // Ученые записки СПбГИПСР. – 2007. – № 2. – С. 19–22.

4. *Лисовский, В.Т.* Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: учеб. пособие / В.Т. Лисовский. – СПб.: СПбГУП, 2000. – 519 с.

5. Макропсихология современного российского общества / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.

6. *Цукерман, Г.А.* Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с. ■

УДК 378.6

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

А.И. Рыбакова, Н.И. Никитина

Аннотация

В статье обосновываются сущность и структура культуры самообразовательной деятельности студентов, обучающихся в системе дистанционного образования по специальностям социального профиля; приведена характеристика уровней сформированности культуры самообразовательной деятельности обучающихся дистанционно; рассмотрена специфика организации и контроля самостоятельной работы студентов дистанционной формы обучения.

Ключевые слова: культура самообразовательной деятельности, дистанционное обучение, самостоятельная работа студентов.

Abstract

The article aims to outline the essence and structure of students' self-education in distance learning-based educational programs in social sciences. We provide some characteristics of formation levels of self-education for a student in such programs, also looking at the particularities of organization and control over students' individual work in distance education.

Index terms: culture of self-education, distance learning, students' individual work.

Одним из главных факторов успешности дистанционного обучения является сформированность у студентов культуры самообразовательной деятельности. Потребность в самообразовании – это личностное свойство человека и его развитие у каждого студента в системе дистанционного обучения происходит индивидуально. Даже при одинаковых, насколько таковыми могут быть, способностях, склонностях, характере, волевых качествах обучаемых содержание и способы их самообразовательной деятельности будут разными. Многие определяются направленностью интересов студента системы дистанционного обучения не только к содержанию, но и к процессу приобретения знаний, а также уровнем развитости у студента навыков самоконтроля и культуры организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Категория «самообразовательная культура личности» относится к системным, интегративным понятиям. Самообразовательную культуру можно трактовать как важнейший компонент духовной и про-

фессиональной культуры специалиста социальной сферы, включающий в себя «культуру профессионально-познавательной деятельности», «культуру диалога», «информационную и компьютерную культуру» специалиста.

Необходимо подчеркнуть, что профессиональное образование (в том числе и дистанционное профобразование) имеет не только социальную (осуществляется в специально организованных группах), но и глубоко личностную природу (оно осваивается или «присваивается» индивидуально). Как бы педагогический коллектив вуза или отдельные его представители ни хотели передать знания, опыт, навыки, приемы профессиональной деятельности обучаемым, процесс этот может быть успешным лишь на основе личностного стремления к цели – получению образования, профессии, специальности. В этом смысле профессиональное образование выступает прежде всего как профессиональное самообразование, готовность конкретного человека освоить и «присвоить» мир профессии, сделать его своим индивидуальным достоянием.

В настоящее время актуальным направлением в педагогике профессионального образования является разработка теоретико-методических основ процесса развития культуры самообразовательной деятельности студентов, обучающихся дистанционно. Сегодня студенты, обучающиеся в системе дистанционного образования по специальности «Социальная работа», – это не только молодежь, но и люди среднего возраста, имеющие семью, достойную работу, но нуждающиеся в новых знаниях, умениях, профессиональных компетенциях или в новой специальности (специализации). Довольно большая категория студентов системы дистанционного обучения социального университета – это специалисты-практики не только из крупных городов, но и из поселков, деревень, поскольку социальный работник востребован везде.

Самообразовательная культура обучающихся в системе дистанционного обучения включает в себя относительно устойчивую систему индивидуальных способов удовлетворения своих информационных потребностей, способов достижения соответствия профессиональной компетентности специалиста социальной сферы реальным условиям, требованиям и функциям профессиональной деятельности.

Структура самообразовательной культуры студентов дистанционного обучения состоит из следующих взаимосвязанных подструктур: *коммуникативно-этической* (культура сотрудничества в области профессионально-познавательных, научно-исследовательских контактов, соблюдение норм и правил профессионально-педагогической этики в сфере информационных коммуникаций), *гностической* (гибкость, критичность, самостоятельность, зрелость, дивергентность мышления, компетентность и свободная ориентировка в сфере профессионально-познавательных информационных технологий), *аксиологической* (принятие на личностном уровне профессионально значимой ценности самообразовательной деятельности, которая

обеспечивает профессионально-личностный рост и самореализацию специалиста социальной сферы), *правовой* (знание и соблюдение законодательства в сфере авторского права, осознание ответственности за действия, совершаемые с помощью информационных технологий), *эргономической* (научная организация труда по самообразованию и исследовательской деятельности; реализация в самообразовательной профессионально-информационной деятельности принципов безопасности для здоровья, физиологичности и комфортности), *прикладной* (использование информационно-технологических возможностей для наиболее эффективного решения различных классов задач: учебно-познавательных, практических, профессиональных и др.), *рефлексивной* (умения самоанализировать свои информационные потребности, свое поведение в информационной и научно-исследовательской среде, умения адекватно оценивать уровень своей самообразовательной деятельности, намечать пути и способы саморазвития культуры самообразования).

Совершенствование культуры самообразовательной деятельности студентов социальных специальностей в системе дистанционного обучения предполагает большую самостоятельную работу обучающихся. Поскольку в педагогической литературе много вариантов определения «самостоятельная работа обучающихся», в данной статье будем придерживаться следующей формулировки: самостоятельная работа – это планируемая работа учащихся, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа предназначена не только для овладения конкретной учебной дисциплиной, но и для формирования навыков самообразовательной деятельности в целом (в сфере учебно-познавательной, научно-исследовательской, профессиональной деятельности), для развития способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему,

находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации. Следует подчеркнуть, что самостоятельная работа имеет большое воспитательное значение: она формирует самостоятельность как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста социальной сферы. В связи с этим тщательно отбирается разнообразный материал для самостоятельной работы студентов системы дистанционного обучения под руководством преподавателей, тьюторов. Процесс выполнения самостоятельной работы и ее результаты систематически контролируются преподавателями. Основой содержательного базиса самостоятельной работы студентов системы дистанционного обучения служит учебный материал изучаемого курса, комплекс получаемых теоретических и профессионально-прикладных знаний, умений. В процессе выполнения заданий самостоятельной работы студенты системы дистанционного обучения получают инструкции, методические указания, рекомендации, пособия, список необходимой литературы.

Самостоятельная работа студентов системы дистанционного обучения включает воспроизводящие и творческие процессы в их учебно-профессиональной деятельности. В зависимости от этого различают следующие уровни самостоятельной работы: репродуктивный (тренировочный) уровень; реконструктивный уровень; творческий, поисковый.

В системе дистанционного обучения при организации самостоятельной работы обучающихся возрастает и роль педагога-куратора, он становится ближе к наставнику, консультанту, тьютору в общем процессе непрерывного социально-профессионального образования. В теории и практике российского дистанционного образования понятие «тьютор» трактуется по-разному. Одни видят в нем «менеджера и режиссера обучения», другие наделяют его лишь ассистентскими, вспомогательными функциями. Нам ближе использование термина «преподаватель-консультант (тьютор)».

В деятельности тьютора системы дистанционного обучения можно выделить ряд основных функций, определяющих его обязанности: организационное управление учебно-познавательной деятельностью обучающегося; развитие учебно-познавательного потенциала студентов; помощь обучаемым в правильном и эффективном использовании учебно-методического сопровождения курса; проведение групповых и индивидуальных консультаций по изучаемому курсу в процессе его освоения студентами; контроль выполнения обучаемыми графика учебного процесса; обеспечение учебных и содействие в осуществлении социальных контактов между обучающимися; проведение текущего и итогового контроля знаний студентов, оценка и анализ его результатов.

Важнейшей педагогической задачей в процессе дистанционного обучения является управление учебно-познавательной деятельностью студентов, развитие их интеллектуальных сил и способностей. Реализация этой задачи, осуществляемая как опосредованно, так и путем прямого педагогического воздействия, в практике дистанционного обучения имеет свои особенности. Опосредованное управление самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов заложено в структуру дистанционного курса по каждой учебной дисциплине. При аудиторном обучении управление самостоятельной (самообразовательной) деятельностью обучающихся поддержано вербальной формой, способствующей усвоению знаний, формированию и развитию соответствующих самообразовательных умений и навыков. Эквивалентом такой поддержки при самостоятельном освоении курса в системе дистанционного обучения является инструкция по обучению; такую подробную и ясную инструкцию должен разработать преподаватель совместно с IT-специалистами.

Развитие культуры самообразовательной деятельности у студентов, обучающихся дистанционно, достаточно сложная задача, которая сопряжена с обучением бу-

дущих специалистов социальной сферы с опытом работы по индивидуальным маршрутам. Слушатель системы дистанционного обучения, ориентированный на определенный выбор образовательной программы и режима обучения, должен осознать, что предстоит дистанционное взаимодействие с педагогом, который обеспечивает организацию обучающимся самостоятельного изучения отдельных вопросов, тем учебного предмета, что выдвигает на первый план проблему развития готовности слушателей к самообразованию и руководства этой деятельностью педагогом.

Приведем краткую характеристику уровней сформированности самообразовательной культуры обучающихся в системе дистанционного обучения социального университета.

Адаптивно-эмпирический уровень самообразовательной культуры характеризуется принятием на личностном уровне профессионально значимой ценности самообразовательной деятельности специалиста социальной сферы, которая обеспечивает его профессионально-личностный рост и самореализацию; наличием отдельных знаний об особенностях собственного уровня самообразовательной культуры, способах его повышения; гибкостью, критичностью, самостоятельностью, мышления, ориентировкой в сфере профессионально-познавательных информационных технологий; недостаточным развитием умений самообразовательной деятельности; эпизодическим достижением «внутреннего комфорта» от результатов применения в учебно-профессиональной деятельности достижений в сфере самообразования.

Поисково-логический уровень характеризуется устойчивым стремлением к саморазвитию культуры самообразования, наличием мотива систематической и целенаправленной работы по профессионально-личностному росту с целью достижения успеха в профессиональной деятельности; умениями самоанализировать свои информационные потребности, свое поведение в информационной среде;

самостоятельностью мышления, достаточно свободной ориентировкой в сфере профессионально-познавательных информационных технологий; базовыми навыками научной организации труда; достижением учебно-профессиональной успешности и удовлетворенности от результатов самообразовательной деятельности; реализацией в самообразовательной профессионально-информационной деятельности принципа безопасности для здоровья.

Профессионально-исследовательский уровень характеризуется наличием системных знаний об особенностях индивидуальных приемов организации процесса самообразовательной деятельности; развитыми умениями научной организации труда по самообразованию и исследовательской деятельности; реализацией в самообразовательной профессионально-информационной деятельности принципов безопасности для здоровья, физиологичности и комфорта; высокой культурой сотрудничества в области профессионально-познавательных, научно-исследовательских контактов, соблюдение норм и правил профессиональной этики в сфере информационных коммуникаций; самостоятельностью, эвристичностью, гибкостью, критичностью, дивергентностью мышления, компетентностью и свободной ориентировкой в сфере профессионально-познавательных информационных технологий; системой знаний и соблюдением законодательства в сфере авторского права, осознанием ответственности за действия, совершаемые с помощью информационных технологий; профессионально-социальной адаптацией в постоянно обновляющихся условиях жизнедеятельности; использованием возможностей самообразовательной деятельности для наиболее эффективного решения профессиональных задач; системой умений анализировать свои информационные потребности и учебно-познавательные запросы, свое поведение в информационной и научно-исследовательской среде; последовательным осуществлением индивидуальной програм-

мы формирования самообразовательной культуры; достижением чувства удовлетворенности от результатов собственной социально-профессиональной деятельности, многие из которых обусловлены самообразовательной культурой личности молодого специалиста.

Критериями определения уровня сформированности культуры самообразовательной деятельности студента дистанционного обучения являются: *когнитивный критерий* (наличие системы знаний о формах, способах научной организации труда по самообразованию и осуществлению исследовательской деятельности, владение разнообразными информационно-поисковыми технологиями); *мотивационный критерий* (интерес обучающегося к проблеме самообразовательной деятельности, внутреннее побуждение личности к активной профессионально-познавательной деятельности, связанной с удовлетворением потребности самореализации в профессиональной сфере; сформированность мотива профессионально-личностного саморазвития, устойчивое стремление к постоянной работе по самообразованию в социально-профессиональной деятельности); *операционально-деятельностный критерий* (отражает уровень сформированности у обучающегося своеобразной индивидуально-продуктивной системы методов, приемов самообразования).

В целом же самообразовательная культура студентов дистанционного обучения включает в себя относительно устойчивую систему индивидуальных способов удовлетворения своих информационных потребностей, способов достижения соответствия профессиональной компетентности специалиста социальной сферы реальным условиям, требованиям и функциям профессиональной деятельности.

Сознательность выполнения самостоятельной работы студентами системы дистанционного обучения обеспечивают следующие характеристики: методологическая осмысленность материала, отбираемого для самостоятельной работы; после-

довательность подачи материала с учетом логики предмета и психологии усвоения учебного материала; дозировка материала для самостоятельной работы, соответствующая учебным возможностям студентов; деятельностная ориентация самостоятельной работы, которая связана с тремя компонентами содержания образования – знанием, умением решать традиционные задачи, опытом творческой и эмоционально-оценочной деятельности. Условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы: мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует); четкая постановка познавательных задач; алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения; четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления; определение видов консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные); критерии оценки, отчетности и т.д.; виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.).

Таким образом, совершенствование самообразовательной культуры обучающегося в системе дистанционного обучения социального университета – результат не только внешних влияний, но и профессионально-личностного саморазвития.

Литература

1. Голубева, В.П. Самореализация личности студента в условиях дистанционного обучения: монография / В.П. Голубева. – Пермь: ПОИПКРО, 2006.
2. Зборовский, Г.Е. Социология образования / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. – М.: Владос, 2005.
3. Основы андрагогики / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2004.
4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Владос, 2008.
5. Sleeman, D. Intelligent Tutoring Systems / D. Sleeman, J.S. Brown. – New York: Academic Press, 1992. ■

УДК 378.147.88

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

И.А. Уразметов

Аннотация

В статье рассмотрены аспекты профессионально-личностной компетентности будущего специалиста, определены функции самообразования как важнейшего средства формирования профессионально-личностной компетентности специалиста, выявлены преимущества организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов при продуктивном обучении на основе портфолио.

Ключевые слова: самообразование, профессионально-личностная компетентность обучения, технологии обучения, внеаудиторная самостоятельная работа студента, портфолио.

Abstract

The article considers some aspects of professional-and-personal competence of a future specialist and defines the functions of self-education as an essential means of developing this competence. We also reveal the advantages of organizing extracurricular individual work of students during portfolio-based productive teaching.

Index terms: self-education, professional-and-personal competence, teaching techniques, extracurricular individual work of students, portfolio.

Кардинальные изменения роли образования в современном обществе определили значительную модернизацию высшей школы в последнее десятилетие. На смену парадигме «образование на всю жизнь» пришла другая: «образование в течение всей жизни». Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» (принята в г. Париже 05.10.1998 – 09.10.1998 на всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры») заявлено следующее: «Необходимо обеспечить доступ к новым педагогическим и дидактическим подходам и их развитие, дабы они содействовали овладению навыками и развивали компетентность и способности, связанные с коммуникацией, творческим и критическим анализом, независимым мышлением и коллективным трудом в многокультурном контексте, когда творчество также основывается на сочетании традиционных или местных знаний и навыков с современной наукой и техникой». В настоящее время вузами активно разрабатывается методи-

ческое обеспечение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). В компетентно ориентированных основных образовательных программах направлений подготовки (специальностей) особое место отводится организации самостоятельной работы, позволяющей студенту приобрести опыт самостоятельной и ответственной деятельности, развить его гносеологический, аксиологический и творческий потенциал. В связи с этим появились вопросы, требующие неотложного решения, такие как уточнение содержательных аспектов самостоятельной работы студентов в условиях уровневой системы высшего профессионального образования; выявление эффективных форм, методов, средств и технологий самостоятельной работы студентов в аспекте развития общекультурных компетенций и как фактора формирования профессиональных компетенций [5].

В современных исследованиях по вопросам самостоятельной и самообразовательной работы отмечается, что под-

готовка квалифицированных работников, готовых к постоянному профессиональному росту, невозможна без перманентной самообразовательной деятельности и навыков самостоятельной работы. Конкурентоспособность, компетентность и самостоятельность как наиболее значимые черты личности являются ключевыми для творческой индивидуальности будущего педагога, поэтому организация процесса обучения в высшей профессиональной школе должна быть связана с их развитием. Таким образом, возникает необходимость организации учебного процесса, при котором внеаудиторная самостоятельная работа студентов выступает как средство организации познавательной деятельности, как ведущая форма учебной деятельности, обеспечивающая усвоение фундаментальных, методологических знаний, построение «инструмента мышления» студента. Соблюдение формальных требований к результатам освоения образовательных программ не должно заслонять того очевидного факта, что качество обучения и повышение его уровня зависят от совместных и согласованных усилий прежде всего непосредственных участников образовательного процесса – преподавателя и студента. Включение в ФГОС ВПО п. 8.5. – «Обучающимся должна быть предоставлена возможность оценивания содержания, организации и качества учебного процесса в целом, а также работы отдельных преподавателей» – создает совершенно новую ситуацию в российском образовании [6].

Для формирования у студентов готовности к самообразованию необходимо, чтобы в процессе обучения происходило постепенное наращивание их управляющих функций во всех звеньях учебной деятельности с таким расчетом, чтобы удельный вес элементов самообразования в процессе обучения неуклонно возрастал, обеспечивая им более активную позицию в учении. Освоение содержания образования и формирование самостоятельности личности студентов происходит в процес-

се реализации различных типов, видов и форм организации самостоятельной работы студентов на определенном уровне их самостоятельной деятельности. Наряду с аудиторной учебной работой студентов, самостоятельная работа является составной частью процесса подготовки будущего учителя географии. Для студентов очной формы обучения на внеаудиторную самостоятельную работу отводится не менее 50% общей учебной нагрузки [3].

Очевидно, что чем больше студент имеет знаний, навыков и опыта, тем в большей степени он самостоятелен в процессе обучения и тем более очевидна роль консультанта и помощника, которую выполняет преподаватель. Изменение профессиональной позиции преподавателя приводит к тому, что студент выступает в процессе обучения как партнер. Преподаватель организует образовательный процесс с учетом освоения студентами новых видов деятельности, новых способов решения проблем, усиливает личностную направленность образования [5].

С традиционно контролирующей функции акцент в деятельности преподавателя переносится на функцию управления внешними факторами: формирование установок, определение характера информационной среды, включение самостоятельного задания в структуру занятия, выбор методов работы в соответствии с намеченными целями и т.п. Управляя внешними факторами, преподаватель может создавать условия для развития внутренней самостоятельности студента, для формирования его целевых и волевых установок, рефлексии, прояснения ценностей. Чрезвычайно важным является увеличение доли самостоятельного познания в процессе обучения. Практически доступные для студента темы вообще могут быть предложены ему для самостоятельного изучения, при этом он должен выступать как независимый организатор своей деятельности [6].

Курс «Общее землеведение» обладает определенной профессиональной направленностью, ориентированной на подготов-

ку учителей географии средней школы. Целью данного курса является формирование представления о природе нашей планеты как целостной материальной системе, составные части которой (ее компоненты) находятся в тесном взаимодействии и непрерывном развитии, с вооружением

студентов знаниями, необходимыми для восприятия последующих региональных курсов физической географии. Особую роль в формировании специальных компетенций будущего учителя географии играет внеаудиторная самостоятельная работа студентов (табл. 1).

Таблица 1

Специальные компетенции выпускника

Коды компетенций	Наименование компетенций	Краткое содержание, определение и структура компетенции. Характеристика обязательного уровня сформированности компетенции выпускника
СК-1	Способность определять географические объекты и процессы на глобальном, региональном и локальном уровнях	Компетенция заключается в способности анализировать географическую среду, выделять и определять физико- и экономико-географические объекты и явления в иерархической системе на глобальном и локальном уровнях
СК-2	Способность выявлять взаимосвязи природных, экономических и социальных компонентов в географических комплексах разного ранга	Компетенция заключается в способности выявлять прямые и обратные причинно-следственные связи при взаимодействии физических, экономических, социальных процессов в географических комплексах разного ранга
СК-3	Владение методами естественно-научных и экономических исследований	Компетенция заключается в способности применять физико-географические методы, геохимический, геофизический, палеогеографический, математический методы; в экономических исследованиях комплекс общегеографических методов при изучении предпрятий, населенных пунктов, систем расселения, промышленных узлов (единый экономико-географический метод по Ю.Г. Саушкину)
СК-4	Способность ориентироваться в научных теориях и компетенциях современной географии	Компетенция заключается в способности ориентироваться и использовать общегеографические и физико-географические концепции (геотехнических систем, мониторинга окружающей среды, географическая экспертиза проблемного страноведения поляризованного пространства) концепция природопользования (устойчивости и изменчивости геосистем, ресурсных циклов, территориальных сочетаний природных ресурсов); концепции социально-экономической географии (больших циклов, опорного каркаса территории, «полюсов роста», единой системы расселения)
СК-5	Готовность использовать результаты географических исследований для прогнозирования развития природных и социально-экономических процессов	Компетенция заключается в способности практического применения полученных знаний, в анализе результатов географического исследования
СК-6	Владение подходами к изучению природных и природно-антропогенных геосистем различного ранга, принципами рационального использования ресурсов	Компетенция заключается в способности применять системный, типологический, природосохраняющий и др. подходы к изучению природных и природно-антропогенных геосистем различного ранга, принципами рационального использования природных ресурсов (природосообразности, использование технологий безотходного производства)
СК-7	Умение прогнозировать взаимодействие природных, социальных и экономических процессов стран и регионов различного таксономического ранга	Использовать знания, полученные в результате изучения теоретических материалов, научно-исследовательских работ, полевых изысканий в прогнозировании и мониторинге прямых и обратных взаимосвязей природных, социальных, экономических процессов стран и регионов различного таксономического ранга

Данная таблица разработана в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование», профилю подготовки «География» доцентом кафедры теории и методики естественно-географического образования К(П)ФУ С.И. Бекетовой. Основной акцент в самостоятельной работе поставлен на формирование важнейшей компетенции профессионально-личностной компетентности будущего педагога, которая определяет успешность его личностного роста и социальной востребованности – готовность к непрерывному поиску нового актуального знания, грамотного осуществления информационных процессов (поиска, хранения, переработки, распространения) [2].

Эффективность самостоятельной работы определяется не количеством и объемом заданий, а объемом и качеством приобретенных знаний, умений и навыков. Необходимо и увеличение доли самостоятельного познания в процессе обучения. Практически доступные для студента темы вообще могут быть предложены им для самостоятельного изучения. При этом он должен выступить как достаточно самостоятельный организатор своей деятельности по овладению данным содержанием: определить виды своей работы, литературу, приемы выполнения, объем работы самоконтроля.

Идея портфолио, или папки индивидуальных учебных достижений студентов, становится в последнее время все более популярной. На Западе его называют портфолио и говорят о нем, как об одном из основных образовательных трендов последнего десятилетия. Более того, утверждается, что школа XXI в. – это «школа портфолио», и идея портфолио выступает, как один из существенных элементов модернизации образования, происходящей по всему миру.

Обзор современной зарубежной литературы, посвященной портфолио в обучении, показывает, что сторонники портфо-

лио видят в нем нечто гораздо большее, чем просто альтернативный способ оценивания самостоятельной работы студентов или собрание работ. За этой идеей стоит целая образовательная философия. Идея портфолио связывается с новым пониманием сути учебного процесса, с новыми целями образования. Самым главным здесь является не портфолио, как таковое, а так называемый «*портфолио-процесс*» – совокупность процессов обучения и учения, выстраиваемый в связи с портфолио. Само же портфолио получается, как побочный продукт этого процесса. Понимаемая так идея портфолио связывается с процессами модернизации современного образования.

По целям портфолио различаются: *как способ оценивания учебных достижений* и так называемые *портфолио курсов* (тематические, предметные портфолио), основная цель которых – позитивно влиять на сам процесс обучения.

В первом случае речь идет о «портфеле», или «папке достижений», в которую помещают уже готовые, выбранные и специально оформленные работы. Они подходят для того, чтобы отразить образовательную биографию и уровень достижений студентов.

В случае предметного портфолио – форма, которая доминирует в настоящее время в Европе, – речь идет о документации работ обучающегося в рамках определенного курса и служит по преимуществу именно *как инструмент самого обучения*, хотя оценивание этих шагов обучения также может иметь место.

Идея портфолио, преподнесенная подобным образом, предполагает выстраивание вокруг портфолио внеаудиторной самостоятельной работы студентов, в которой существенно меняется суть взаимодействия субъекта и объекта обучения, появляются новые цели и новые способы достижения старых целей обучения (*рис. 1*).

В работе над портфолио очень важным, является взаимодействие между объектом и субъектом обучения, в процессе которого



Рис. 1. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы студента

определяются цели работы и вырабатываются критерии оценки. Важно, что эти цели и критерии определяются в договорном режиме.

Задания научно-информационной деятельности — поиск и сбор, предлагаемые студентам для самостоятельной работы, нацеленные на развитие методологических знаний и умений, должны предполагать мобильную форму конечного продукта (и по объему, и по содержанию), организацию самостоятельной работы в контексте переработки, представления научной информации в форме вторичного документа.

Создание небольшого насыщенного вторичного документа (библиографического списка, аннотации, реферата, обзора, таблицы, аналитической справки, диаграммы, рецензии), позволяет студенту не только пройти весь путь решения твор-

ческой задачи — от момента зарождения творческого замысла до его воплощения в материальном продукте, но и многократно воспроизвести творческий процесс, отработывая необходимые умения в изменяющихся условиях. В результате это должно привести к развитию способности быстро и точно прогнозировать, планировать и корректировать познавательные действия на любом этапе информационных процессов (поиск, хранение, переработка, распространение).

Активная переработка информации необходима (и возможна) в содержании практически любого учебного предмета. Это означает, что самостоятельная научно-информационная деятельность органично «встраивается» в учебный процесс на этапе внеаудиторной самостоятельной работы студентов [2].

Литература

1. *Болотов, В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–12.
2. *Омарова, Г.А.* Самообразование как средство формирования профессионально-личностной компетентности студентов / Г.А. Омарова // Инновации в образовании. – 2010. – № 2. – С. 88–94.
3. *Петухова, Т.П.* Развитие информационной компетентности студентов в самостоятельной работе (на примере направления 260000): науч.-метод. пособие для преподавателей вузов / Т.П. Петухова, М.И. Глотова – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 149 с.
4. *Полуянов, В.Б.* Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов / В.Б. Полуянов, Н.Б. Перминова // Вестник учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – № 1 (39). – С. 112–125.
5. *Поспелов, В.К.* Проблемы перехода к уровневой системе подготовки / В.К. Поспелов, Н.Н. Комиссарова // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 3–11.
6. *Сахарчук, Е.* Гуманитарный механизм управления качеством подготовки специалистов для сферы образования / Е. Сахарчук // Вестник высшей школы Alma mater. – 2003. – № 9. – С. 48–49. ■

УДК 37.013≈37.013.78

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СУБКОМПЕТЕНЦИИ «САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» (на примере изучения профессионально ориентированных текстов)

К.Г. Чикнаверова

Аннотация

В статье рассматривается социолингвистическая компетенция, требования к ее развитию, обосновывается целесообразность выбора профессионально ориентированных текстов (ПОТ) в качестве доминанты обучения. Соотносятся компоненты социолингвистической компетенции и самостоятельности обучающихся, приводится характеристика структурных компонентов самостоятельности, проявляющихся при формировании социолингвистической компетенции.

Ключевые слова: компетенция, социолингвистическая компетенция, самостоятельность, субкомпетенция.

Abstract

The article focuses on sociolinguistic competence and the requirements for its development, justifying the feasibility of choosing professionally oriented texts as a prevailing source for teaching. The components of sociolinguistic competence are measured against those of learners' autonomy, the structural components of autonomy as seen while developing sociolinguistic competence are specified in the article.

Index terms: competence, sociolinguistic competence, autonomy, subcompetence.

Социолингвистическая компетенция выделяется как отдельный компонент иноязычной коммуникативной компетенции в материалах Совета Европы [4] и в научно-теоретической литературе [1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11].

Под *социолингвистической* компетенцией понимается способность использовать и преобразовывать языковые формы исходя из ситуации общения. Эта способность зависит от уровня владения языковыми формами для выражения коммуникативных намерений и умения преобразовывать их в соответствующих ситуациях общения с учетом национальных особенностей речевого этикета [6, с.1]. Социолингвистическая компетенция заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникаторов, взаимоотношений между ними [11]. Выбор текстового материала в качестве доминан-

ты обучения объясняется доступностью текстового материала и отсутствием необходимости в специальной, информационной и дидактической поддержке, соблюдения ряда условий, требующихся при обучении другим видам речевой деятельности – говорению, аудированию. Помимо того что текст является наиболее доступным материалом, текстовая информация обладает неограниченным потенциалом и позволяет развивать другие виды речевой деятельности – говорение, письмо, опосредованно – аудирование, обладает потенциалом для последующего поддержания уровня профессиональной подготовки.

Актуальность развития социолингвистической компетенции при обучении профессионально ориентированному чтению прослеживается на следующих уровнях: на социальном уровне – ПОТ содержат профессионально ориентированный языковой материал; научно-теоретическом – научно обоснован развивающим потенциалом текстового материала; научно-методическом – текст может рассматриваться как

источник, средство и метод обучения и развития социолингвистических знаний. Жанровое и стилистическое своеобразие ПОТ позволяет сформировать умения различать жанровые, стилистические особенности, обосновывать целесообразность их использования в тексте соответствующего жанра/стилистики, впоследствии подбирать языковые формы, соответствующие профессионально ориентированной ситуации коммуникации. Таким образом, профессионально ориентированное чтение (ПОЧ) может быть доминантным при развитии свойств личности, всех известных коммуникативных компетенций, а значит субкомпетенции самостоятельности как интегратора личностных свойств и социолингвистической компетенции. В ходе исследования определилась задача выделить субкомпетенцию самостоятельности в социолингвистической компетенции. Для этого, основываясь на ранее проведенном нами исследовании развития уровня сформированности самостоятельности у студентов [9], мы выявили характеристики проявления самостоятельности при развитии данной компетенции. Представим соотношение социолингвистической компетенции и самостоятельности обучающихся в виде таблицы (табл. 1).

Итак, *социолингвистическая компетенция* – способность использовать и преобразовывать языковые формы исходя из ситуации общения, умения преобразовывать их в соответствующих ситуациях общения. Далее охарактеризуем структурные компоненты субкомпетенции «самостоятельность»: субъектность, ценностное отношение, самоорганизация, научно-профессиональная направленность. *Субъ-*

ектность – качества личности, которые обеспечивают самоопределение и саморазвитие обучающегося, качества личности студента как субъекта учебной деятельности – долг, ответственность за учебную деятельность, за себя, инициативность, настойчивость, сознательность, активность, креативность, рефлексия (самостоятельное оценивание полученного результата; независимость от внешних оценок; рефлексивные умения, навыки самоконтроля), волевые качества личности, эмоционально-волевая саморегуляция. *Субъектность (при обучении профессионально ориентированному чтению)* – запоминание информации для повышения профессиональной эрудиции и возможного дальнейшего использования полученной информации; высказывание своего мнения; критичность в отношении к предложенному текстовому материалу; эмоционально-волевая саморегуляция в процессе работы над текстом при вынесении оценок; творческий подход к решению учебных задач; исполнительность, пунктуальность при выполнении заданий; ответственность за результаты и качество выполненного учебного задания; последовательность и настойчивость при выполнении задания; контроль точности и адекватности понимания содержания смысла текста, самоконтроль. *Ценностное отношение* – профессионально-ценностные ориентиры, умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий при выполнении профессионально ориентированных задач. *Ценностное отношение (при обучении профессионально ориентированному чтению)* – осознание цели, определение целевой и смысловой установки на чтение, выбор стратегии

Таблица 1

Соотношение компонентов социолингвистической компетенции и самостоятельности обучающихся

КК	Компоненты компетенции	Структура самостоятельности
Социолингвистическая компетенция	Соответствие языковых форм – выбору ситуации коммуникации	Субъектность; ценностное отношение; самоорганизация; научно-профессиональная направленность

чтения, умение поставить вопросы о характере задач работы с профессионально ориентированными текстами. *Самоорганизация* – усвоение понятий, совершенствование умений пользоваться ими; умение анализировать доказательства, контролировать процесс работы с текстом, обратная связь, организация и планирование; поисковые (в том числе, умения самостоятельного получения знаний), проективно-прогностические умения; умения обучаться знаниям, применение полученных знаний. *Самоорганизация (при обучении профессионально ориентированному чтению)* – усвоение профессионально ориентированных понятий и категорий; совершенствование умений пользоваться ими; развитость практических умений усвоения профессиональных знаний; контроль процесса работы с текстом, обратной связи, организации и планирования работы с текстом; способность ориентироваться в социально значимой профессиональной ситуации и управлять ею. Выявленные характеристики позволили конкретизировать проявления самостоятельности, необходимые для овладения профессионально ориентированным чтением. Итак, при обучении студентов чтению иноязычной

литературы по профессии характеристики самостоятельности сводятся к следующим. Субъектность – сознательность при выборе языковых средств, соответствующих ситуации общения. Ценностное отношение – установление социолингвистических ориентиров; определение вероятности использования полученной информации исходя из ситуации. Самоорганизация – организация и планирование социолингвистического анализа. Научно-профессиональная направленность – сопоставление социолингвистических и профессиональных ориентиров; умение определять жанр текста; навыки, умения профессионально ориентированного перевода; моделирование профессионально значимых социолингвистических характеристик. Представим систему упражнений, направленную на формирование/развитие социолингвистической субкомпетенции самостоятельности (табл. 2).

Оценка уровня сформированности компетенции «самостоятельность» требует определения качества развития каждого из компонентов (субъектности, ценностного отношения, самоорганизации, научно-профессиональной направленности) на уровне социолингвистической компетенции.

Таблица 2

Система упражнений по формированию субкомпетенций самостоятельности

Субкомпетенция	Виды упражнений	Задания
Социолингвистическая самостоятельность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Целеполагание. 2. Выделение жанровых характеристик; источников текста (выбор из предложенных, самостоятельно с идентификацией маркеров). 3. Отбор информационных, аналитических, учебных текстов, разных жанров и тематики 	<ul style="list-style-type: none"> • Определите жанр текста. • Интерпретируйте приведенные в тексте профессионально ориентированные понятия и категории. • Определите новизну излагаемого материала (с профессиональной позиции) и возможность его использования на практике. • Оцените полученную информацию с точки зрения актуальности, перспективности его использования в профессионально ориентированной ситуации. • Определите место данного текстового материала в общей системе обучения чтению. • Определите насколько объективна/предвзята представленная в тексте позиция

1. Критерии оценки качества компонентов субкомпетенции «самостоятельность»;

2. Показатели оценки качества компонентов субкомпетенции «самостоятельность».

3. Уровни проявления показателей оценки качества компонентов субкомпетенции «самостоятельность».

Качество *ценностно-смыслового компонента* (ценностное отношение) определяется личностно-смысловым критерием. Его показателем является мотивированность и личностная значимость обучения для студента. По уровню сформированности внутренней, внешней положительной/отрицательной мотивации; мотивации достижения: 1) высокий; 2) средний; 3) низкий. По отношению к самостоятельной работе: 1) положительное; 2) нейтральное; 3) негативное. *Субъектный* компонент определяется критерием сформированности субъектных качеств личности. Его показателем является степень сформированности и развития субъектных качеств личности, проявляющиеся через автономность – зависимость в учебной деятельности и отношение к самостоятельной работе, его показателем является степень независимости самооценивания от внешнего воздействия и адекватность самооценки. Уровни его проявления: 1) автономный; 2) неопределенный; 3) зависимый. Уровни проявления по уровню сформированности общей самооценки: 1) высокий; 2) средний; 3) низкий. Самоорганизация определяется общеучебным операциональным критерием. Показателем качества сформированности компонента является готовность к самонаправляемому обучению. Данный компонент проявляется на уровне стиля учебной деятельности: 1) высокий; 2) средний; 3) низкий. Научно-профессиональная ориентация определяется уровнем развития профессиональной ориентации. Показателем качества сформированности компонента является готовность к профессионально ориентированному обучению.

Данный компонент проявляется на уровне: 1) высокий; 2) средний; 3) низкий.

Литература

1. Бим, И.Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // *Иностранные языки в школе*. – 2002. – № 2.

2. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

3. Маргус, Т. О социолингвистической компетенции студентов / Т. Маргус // *Высшее образование в России*. – 2007. – № 24. – С. 5–7.

4. Материалы Совета Европы // Стратегии модернизации содержания общего образования; Council of Europe. *Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком*. – Страсбург, 1996.

5. *Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка*. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – С. 12.

6. Рабочий материал к образовательному стандарту по английскому языку / под ред. Н.И. Роговцевой // Комитет по образованию Санкт-Петербурга; Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, Британский Совет. – 1999. – 47 с.

7. Сафонова, В.В. Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучающихся / В.В. Сафонова // *Иностранные языки в школе*. – 1998. – № 6.

8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

9. Чикнаверова, К.Г. Диагностика личностных свойств обучающихся в ходе учебной деятельности / К.Г. Чикнаверова. – Ижевск: УдГУ, 2009. – 40 с.

10. Шейлз, Д. Коммуникативность в обучении иностранным языкам / Д. Шейлз // Совет по культурному сотрудничеству. Проект № 12. Совет Европы. – М.: Пресс, 1995. – 712 с. (с. 2).

11. Ek van J.A. Objectives for foreign language learning / J.A. van Ek. – Strasbourg: Council of Europe, 1986. – Vol. I. – 75 p.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 37.013.78

КОММУНИКАТИВНОЕ СОБЫТИЕ И ЕГО АНАЛИЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В.П. Зелеева

Аннотация

В статье рассматривается коммуникативное событие как феномен образовательного процесса. Педагогическое коммуникативное событие открывает новые смыслы, освежает восприятие внутренней и внешней реальности и с психологической точки зрения несет потенциал развития для участвующих в нем или создающих его индивидов.

Ключевые слова: педагогические коммуникации, коммуникативное событие, образовательное пространство, феноменология, транскомуникация.

Abstract

The article deals with the communicative event as a phenomenon of the educational process. Pedagogical communicative event opens up new meanings, renews the internal and external perception of reality and, from a psychological viewpoint, offers a development potential for the individuals creating or participating in the event.

Index terms: communicative event, pedagogical communications, educational environment, phenomenology, transcommunication.

Время коммуникационных технологий накладывает отпечаток на все сферы человеческой деятельности и образование в большей мере подвержено коммуникативной революции с введением новых информационных технологий в практику обучения как в школе, так и в вузе. С проблемами коммуникации сегодня сталкиваются все специалисты, но понятие «коммуникация» несколько меняет свое значение при использовании его в разных науках. Сегодня в теории коммуникации рассматривается множество моделей в зависимости от различных задач описания коммуникативных процессов. Наиболее интересные модели описаны в социологии и психологии. Именно в этих науках аудитория получателей информации стала рассматриваться как равноправный субъект коммуникации.

В педагогической науке педагогические взаимодействия рассматриваются как

основа педагогического процесса. В условиях дистанционных образовательных технологий акцент смещается в сторону коммуникативных процессов, для которых непосредственное общение преподавателя и студента необязательно и может быть опосредовано или разорвано во времени. Л.В. Матвеева, характеризуя новое информационное пространство, организованное с помощью СМИ, которое сегодня характеризует и образовательное пространство, вводит в обсуждение «феномен разорванной коммуникации», который состоит в том, что интересы, потребности и ценности собственников СМИ, творческих субъектов СМИ и аудитории принципиально не совпадают [4]. Однако феномен разорванной коммуникации по-другому проявляется в образовательном пространстве. Дистанционные технологии фокусируют внимание на изучаемом материале, усиливая значе-

ние дидактической составляющей учебного процесса, в то время как из содержания образования исчезает межличностный компонент содержания образования, не менее значимый для развития учащихся.

В настоящее время существуют разнообразные образовательные технологии, оптимизирующие образовательный процесс, и делающие его эффективным с точки зрения подготовки будущих профессионалов к нестандартным, сложным производственным ситуациям. Однако обучение в вузе не ограничено простой передачей знаний, огромное значение имеет характер взаимодействия обучающихся и обучающихся, при котором передаются знания.

Общение не сводится только к обмену информацией. С точки зрения экзистенциальных философов и психологов, общение можно рассматривать как intersubjective событие: информационный обмен через вербальный и невербальные каналы создает общее психологическое поле, в котором присутствующие не являются отдельными субъектами, а являются частью совместного бытия – Co-Бытия.

Понятие «событие» лежит в основе всей мысли XX в. В постнеклассической науке философами событие рассматривается как явление, открывающее новые смыслы, освежающее восприятие внутренней и внешней реальности и с психологической точки зрения несущее потенциал развития для участвующих в нем или создающих его индивидов. Н.А. Лукьянова указывает на деавтоматизацию действия как на основной признак события [3]. В.И. Тюпа выделяет характеристики коммуникативного события: гетерогенность (дисконтинуальность, фрагментарность, эпизодичность); хронотопичность и феноменальность, явленность сознанию; актуализация смыслового и ценностного потенциала [5, с.5–31]. То есть событием можно считать тот или иной фрагмент жизни, когда нечто происходит как внутренний/внешний диалог с кем-то/с чем-то. Иными словами, коммуникативное событие как со-бытие смыслов на

intersubjective уровне предполагает не обмен, а совместность, совместное порождение и сопереживание общего смыслового поля. Поэтому взаимопонимание между партнерами может быть достигнуто только тогда, когда смысл совместно порождается и является общим для данного хронотопа общения.

Таким образом, коммуникативное событие процессуально, но фрагментарно; хронотопично, но феноменально; умопостигаемо и актуализируется адресатом. Коммуникативное событие можно рассматривать как процесс кодирования и декодирования сообщения (определенного смысла), комплекс коммуникативных актов, объединенных общей задачей и ситуативными условиями, и целью. Коммуникативное событие представляет собой взаимодействие (транзакцию), в которой каждая из сторон в режиме реального времени исполняет роль как источника, так и получателя. Для интерпретации сообщения, т.е. для создания взаимоприемлемого смысла, при этом требуется кооперация. Коммуникативное событие возникает в результате актуализации опыта человека в акте транзакции и рассматривается как знаковая структура. Коммуникативное событие – это та основа, которая придает индивидуальность коммуникативному пространству каждого человека, несмотря на совместность [3].

Поэтому выражением коммуникативного события является транскомуникация. Термин «транскомуникация» введен профессором Томского госуниверситета В.И. Кабриным и означает процесс общения на основе совместных переживаний, чувств, потрясений и озарений [1]. Коммуникативное событие является результатом коммуникативного акта, в котором создаются инструменты и технологии, определяющие образ действия субъектов коммуникации относительно данного коммуникативного события.

Событийная организация коммуникативного пространства имеет в основе ин-

теракционную парадигму и предполагает совместную деятельность коммуникантов, в ходе которой вырабатывается общий взгляд на вещи и действия с ними, а информация воспроизводится самим получателем под воздействием отправителя. При этом взгляды и позиции могут не совпадать, но должны быть принятыми всеми участниками.

Примером организации коммуникативного события во взаимодействии двух партнеров является учебный диалог, построенный на принципах феноменологического интервью, в котором процесс познания и самопознания озвучивается преподавателем таким образом, что порождает подобные процессы и у учащегося, побуждая его к сотрудничеству и сотворчеству как в познании, так и в порождении новых смыслов и опыта. Коммуникацию в феноменологическом интервью можно рассматривать как ситуацию, в которой может быть проявлено большинство поведенческих реакций, в том числе и модель поведения в момент инсайта с новыми внутренними условиями, позволяющими полное самовыражение индивида с элементами самоисследования, что задает развивающие и творческие характеристики организованной ситуации.

Групповое фокусированное интервью может служить примером полилога и организации коммуникативного события в группе участников как порождающее общее поле самопознания и самокоррекции, в котором возможна полифония смыслов и опытов, а совпадает сам процесс вовлеченности в совместное культуротворчество. Основные принципы феноменологического подхода требуют рассмотрения личности студента с точки зрения ее непрерывного роста, в целостном контексте ее безграничного и неповторимого индивидуального бытия, существования. Это построенное особым образом пространство взаимодействия всех субъектов обучения, в ходе которого проясняется и для преподавателя, и для студентов отношение к реальности и то, какую роль это отношение играет в его

жизненном контексте. Организуемое таким образом культурно-образовательное пространство является примером создания условий личностного развития и самоопределения студента.

Педагогическое коммуникативное событие может быть организовано на том или ином фоне, который, в свою очередь, будет влиять на интерпретацию события, на поведение его участников. Признаки коммуникативного акта как педагогического коммуникативного события:

- высокая личностная значимость и открытие новых личностных смыслов для всех его участников;
- интеракция приобретает характер интерсубъективности (коммуникация протекает на уровне высших смыслов);
- в коммуникации участниками реализуются трансцендентные (надличностные) цели.

Основной функцией коммуникативных систем в образовании являются побуждения к действиям и деятельности, стимулирование саморазвития. Согласно модели Р.О. Якобсона есть шесть функций коммуникации и коммуникативного акта: эмотивная (выражается непосредственное отношение к ситуации); конативная (привлечение внимания); референтивная (сосредоточение внимание на содержании говоримого); поэтическая/праздничная (сообщение ради сообщения); фатическая (используется для поддержания общения); метакоммуникативная (описание коммуникативного процесса) [2, с.95].

В.Б. Кашкин выделяет несколько видов анализа коммуникативного события относительно существующих моделей теории коммуникации [2]. Мы систематизировали их в *табл. 1*.

Однако для анализа коммуникативного события в контексте педагогических коммуникаций важен анализ коммуникативной системы личности, позволяющий рассмотреть, как соприкасаются различные аспекты коммуникативных систем коммуникантов.

Таблица 1

Виды анализа коммуникативного события

Виды анализа	Параметры анализа
Первичный	Источник, сообщение и форма, адресат и тип, канал, цели и функции
Типологический	Источник, код, форма сообщения, каналы, средства коммуникации, виды коммуникации, адресат
Функциональный	Функции (эмотивная, канативная, референтивная, поэтическая, фатическая, метакоммуникативная) и средства
Семиотический	Нахождение всевозможных смыслов
Прагматический	Прагматическая функция, средства (вербальные), цель/перлокутивный эффект
Личностный	Тип коммуниканта, индивидуальный тип, вербальные средства, невербальные средства, стратегия и тактика

Коммуникативная система личности состоит из множества компонентов, которые активизируют коммуникативное событие: они соприкасаются, соотносятся и, вследствие этого, либо взаимно отталкиваются, либо взаимно дополняются. Коммуникативная система личности – это система образов различных коммуникативных контекстов, через призму которых рассматривается

коммуникация: межличностный, ролевой, корпоративный, групповой, межкультурный и др. (рис. 1). Анализ внутриличностной коммуникативной системы позволяет увидеть, что коммуникативная система личности многомерна и внутриличностный контекст непосредственно влияет и на характер и значимость коммуникативного события для личностного развития.

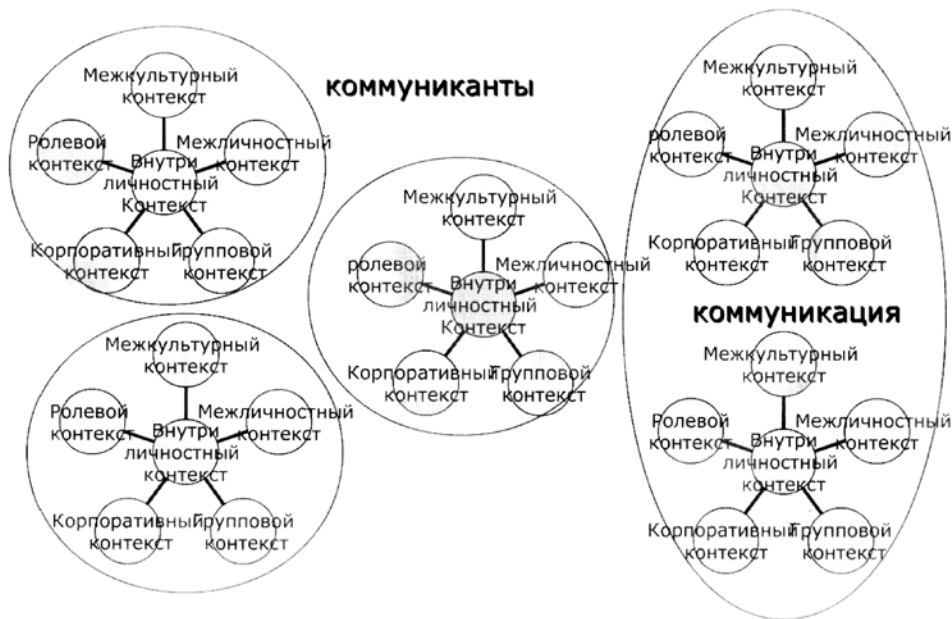


Рис. 1. Коммуникативное пространство

Итак, условиями проектирования коммуникативного события и прогнозирования его эффективности в образовательном пространстве вуза являются:

системный и многомерный подход к коммуникативной системе личности и педагогическим коммуникациям;

рассмотрение коммуникативного события как результата коммуникативного акта, направленного на личностное развитие студентов;

понимание, что педагогическая коммуникация актуализирует различные аспекты многомерной коммуникативной системы и студента, и преподавателя, и от особенностей соотношенности и контактирования различных аспектов этих систем зависит эффективность педагогической поддержки;

при постановке задачи педагогической поддержки акцент значимости должен смещаться на анализ внутриличностных и межличностных условий коммуникативного события, а поиск совершенствования форм и методов поддержки рассматриваться вторично по отношению к ним.

Необходимо также помнить о том, что хотя коммуникативное событие вызывает преобразование в личности и побуждает ее к действию, тем не менее коммуникативное событие является надличностным феноменом, метапространством, в котором субъектны не только коммуниканты, но и смысл коммуникации. В коммуникативном акте адресат неизбежно превращается в объект. В коммуникативном событии – межличностное пространство, оно и надличностное, несущее крестивный потенциал совмест-

ного смыслов творчества, а следовательно, и культуротворчества.

Поэтому коммуникативное событие сегодня в философской литературе рассматривается как несущее потенциал для социокультурных изменений. Для практики образования, и особенно высшего образования, коммуникативное событие является мерой эффективности педагогического коммуникативного акта. Постановка коммуникативного события в центр внимания педагогов дает возможность активизировать в образовательной практике мощный коммуникативный потенциал развития личности.

Литература

1. *Кабрин, В.И.* Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования / В.И. Кабрин. – М.: Смысл, 2005. – 248 с.
2. *Кашкин, В.Б.* Основы теории коммуникации: краткий курс / В.Б. Кашкин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 256 с.
3. *Лукьянова, Н.А.* Коммуникативно-семиотическое моделирование социокультурных изменений: автореф. ... дис. д-ра филос. наук / Н.А. Лукьянова. – Великий Новгород, 2009 – 23 с.
4. *Матвеева, Л.В.* Влияние феномена разорванной коммуникации в СМИ на границы информационно-психологической безопасности / Л.В. Матвеева // Вестник Московского университета. – 2007. – № 1. – С. 119–132. – (Сер. 14. Психология).
5. *Тюпа, В.И.* Очерк современной нарратологии / В.И. Тюпа // Критика и семиотика. – 2002. – Вып. 5. – С. 5–31.

УДК 378.14

ТРЕНИНГ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ PR-ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Т. Сидельникова

Аннотация

Специалист по связям с общественностью – коммуникативно-ориентированная личность. Это профессионал, действующий в сфере повышенной речевой ответственности, подготовка которого во многом осуществляется в рамках учебного процесса. Методом его инновационного научно-методического обеспечения выступает специализированный коммуникативный тренинг. Он представляет собой последовательно осуществляемую в режиме погружения систему интерактивных, интегративных и вариативных заданий и упражнений по совершенствованию знаний и умений коммуникативной деятельности, в частности в публичном выступлении. Накопленный в КФУ опыт проведения тренингов, данные обратной связи позволяют считать его эффективным и перспективным направлением развития коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированная личность, тренинг, «погружение», эффективность тренинга.

Abstract

A specialist in public relations is a communication-oriented person, a professional acting in a situation of increased responsibility for speech. Such a specialist is mostly trained in the conventional academic situation, with specialized communicative training acting as an innovative methodological factor. Communicative training is a system of consecutive integrated, interactive and variative tasks and exercises to perfect the knowledge and skills required for communicative activity, in particular public speaking. Training sessions is held in an in-depth mode. The experience accumulated so far at Kazan Federal University, as well as feedback analysis, allow us to describe the training session as an efficient and promising venue for the development of students' communicative competence.

Index terms: communication-oriented person, training, «in-depth» mode, training efficiency.

Многообразие видов и областей деятельности, в которых реализует себя специалист по связям с общественностью, позволяет утверждать, что это профессионал, действующий в сфере повышенной речевой ответственности, это коммуникативно-ориентированная личность, а его коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми.

Подготовка такого профессионала во многом осуществляется в рамках учебного процесса, для которого необходима система его методического обеспечения сфокусированная на совершенствовании их речевой, шире – коммуникативной культуры.

Одним из шагов в этом направлении, как показывает наш опыт, может выступать такой метод обучения, как практикуемый в

Казанском университете уже более двадцати лет коммуникативный тренинг «Слово предоставлено Вам...».

Представляя собой планомерно осуществляемую в режиме погружения интерактивность, интегративность и вариативность заданий и упражнений по совершенствованию знаний и умений коммуникативной деятельности, в частности в публичном выступлении, тренинги выступают и как метод обучения, и как метод развития способностей к обучению.

В активе тренингов – интенсивное выявление и мобилизация целого спектра как профессиональных, так и личностных качеств, усвоение большого объема информации в возможно максимально короткие сроки, совершенствование межличностных коммуникаций, формирование готовности адаптировать знания и умения, полученные

в процессе обучения, в профессиональный и личностный формат.

Коммуникативная компетентность выступает метакомпетентностью, поскольку представляет собой базовые характеристики – способность к децентрации, рефлексии, стремление к самосовершенствованию.

Тренинг базовых коммуникативных умений нацелен на формирование и совершенствование умений понимать свои интересы и выражать собственную позицию, понимать позицию партнера, разбираться в особенностях коммуникативной ситуации, говорить и уметь слушать.

Вторая ступень (тренинг «Спор! Спор? Спор...») предполагает освоение студентами такой диалоговой формы коммуникации, как дискуссия. Внимание на этом этапе сосредоточено на развитии культуры оперирования понятиями и аргументацией, техниках нейтрализации речевой агрессии

и приемах наступательного ведения диалога, превентивных мерах в отношении возможного манипулирования со стороны оппонента. Специальные занятия посвящены импровизациям в словесных поединках, невербальной поддержке наступательной и оборонительной стратегий в споре, пространственному расположению оратора в аудитории. Печальный отечественный опыт ведения политических дебатов сделал востребованным фокусную проработку полемического «кодекса чести», овладения «цивилизованными» приемами интеллектуального противостояния.

Как показывает практика, эти инструментальные знания востребованы практически всеми специалистами, осуществляющими свою деятельность в формате «Власть – общество».

Остановимся для примера на первой ступени тренинговых занятий (табл. 1).

Таблица 1

Программа акмеологического тренинга по профессионально ориентированной риторике «Слово предоставлено Вам...» для студентов специальности «Связи с общественностью»

Кол-во слушателей – 20 чел. Продолжительность обучения – 36 акад. часов.

Форма занятий	Тема и содержание	Цели и результаты
ПЕРВЫЙ ДЕНЬ		
Вводное занятие. Видеозапись	Ознакомление с программой и особенностями обучения. Самопрезентация слушателей	Адаптация к учебному процессу. Отработка приемов грамотного вхождения в контакт. Получение видеоматериалов для индивидуально-группового анализа
Экспресс-опрос	«В какой степени Вы владеете...»	Самооценка уровня сформированности коммуникативных умений и навыков
Индивидуально-коллективная игра	«Ограничения»	Выявление поля коммуникативных проблем аудитории. Получение материалов для проработки в тренинге
Авторская лекция	«Язык профессионального и неформального общения специалиста по связям с общественностью»	Информирование об основных проблемах. Ответы на вопросы
ОБЕД		
Деловая игра	«Слово предоставлено Вам...»	Разработка алгоритма действий при подготовке публичного выступления
Авторская лекция	«Композиция и стиль публичной речи»	Информирование об основных проблемах. Ответы на вопросы
Деловая игра	«Кому и зачем нужен PR?»	Отработка приемов оптимального взаимодействия во время публичного выступления с различными категориями слушателей

Форма занятий	Тема и содержание	Цели и результаты
Домашнее задание для самоанализа и рефлексии	Эссе «Мой неудачный опыт публичного выступления»	На базе полученной в течение дня информации ретроспективный взгляд на причины и характер неудачной публичной коммуникации
ВТОРОЙ ДЕНЬ		
Рефлексия	Анализ предыдущего дня работы. Информация о полученных результатах	Воспроизведение записи самопрезентации. Получение групповой и индивидуальной информации
Авторская лекция-практикум	Импровизация в публичном выступлении и приемы ее создания	Информирование об основных проблемах. Ответы на вопросы
Ролевая игра	«Боязнь публичного выступления и способы ее преодоления»	Анализ причин страха публичного выступления; выявление приоритетов, разработка способов преодоления боязни аудитории
<i>ОБЕД</i>		
Тестирование	«Умеете ли Вы слушать...»	Самооценка сформированности культуры слушания
Авторская лекция	«Слушание как вид речевой деятельности»	Информирование об основных проблемах. Ответы на вопросы
Игровая ситуация	«Испорченный телефон»	Наблюдение трансформации информации. Определение ограничений в восприятии и обработке информации. Отработка приемов эффективного слушания
Авторская лекция	«Способы привлечения и удержания внимания во время публичного выступления»	Информирование об основных проблемах. Ответы на вопросы
Индивидуально-коллективная игра	«Когда не дают говорить...» или «Как нейтрализовать «вредного слушателя»	Отработка приемов поведения в негативно настроенной аудитории
Домашнее задание для самоанализа и рефлексии	Подготовка 3-минутного выступления на тему «Одно из качеств специалиста по связям с общественностью»	Адаптация приемов привлечения и удержания внимания, приемов импровизации в мини-публичном выступлении
ТРЕТИЙ ДЕНЬ		
Рефлексия	Анализ предыдущего дня работы. Информация о полученных результатах	
Публичное выступление слушателей	Изложение подготовленного материала при активной работе с аудиторией. Видеозапись	Использование в речи приемов привлечения и удержания внимания при выступлении в различных типах аудитории. Получение видеоматериала для последующего анализа
Авторская лекция	«Логические основы публичной политической речи: культура оперирования понятиями и аргументами»	Информирование об основных проблемах. Ответы на вопросы
<i>ОБЕД</i>		
Понятийно-терминологическая игра	«Что такое?..»	Развитие умения оперировать понятиями, определениями, оперативности реакции. Выявление логических ошибок
Авторская лекция	«Убеждение и манипулирование в публичных выступлениях»	Информирование об основных проблемах. Ответы на вопросы
Деловая игра	«Убеждать сложнее, чем принуждать»	Отработка алгоритма построения убеждающей речи
Коллективная дискуссия	Воспроизведение видеозаписи публичного выступления слушателей, анализ плюсов и ограничений	Получение обратной связи. Конкретные рекомендации по совершенствованию выступлений
Итоговая рефлексия		Анализ выявленных в ходе тренинга коммуникативных проблем. Предложения и рекомендации по их преодолению

В тренинге лекционная форма организации занятий сведена к минимуму. В связи с этим не просто возрастает значение различных раздаточных материалов, которыми нередко сопровождаются и другие формы занятий. Опорные сигналы, блок-схемы, дайджесты выступают концептуально необходимым методическим обеспечением тренинга. Эти материалы не просто экономят время, затрачиваемое обычно на лекции, но, будучи структурированными, сжатыми до «сухого остатка» и обязательно сопровождаемые дополнительным визуальным рядом (рисунки, карикатуры, фотографии, картины), обеспечивают полифоничность информации, выступают связующим звеном диады «знания (информация) – действия». Они как бы «встроены» в учебный процесс; по крайней мере без них тренинг резко теряет свой коэффициент полезного действия.

Ведущую роль в излагаемом на тренинге материале играют так называемые инструментальные знания: как выступать в негативно настроенной аудитории, как привлечь и удержать внимание аудитории, уметь импровизировать, отвечать на вопросы и т.п.

Тема и содержание занятий, формы их проведения подчиняются сформулированной «цели-результату», а выявление поля проблем аудитории, инструментами которого являются включенное наблюдение, анкетирование, описание слушателями собственных неудачных конкретных ситуаций публичного выступления, «мозговой штурм» по вопросам технологии эффективных речевых коммуникаций, позволяет найти «болевы́е точки», иметь достаточно полное представление об имеющихся проблемах, чтобы сразу начинать работу с ними.

К примеру, индивидуально-коллективная игра «Ограничения» позволяет зафиксировать характер, обобщить и расставить по приоритетам причины тех неудачных ситуаций во время публичных выступлений, которые, исходя из собственного опыта, описал каждый студент. Приведем неко-

торые фрагменты этих эссе: «Во время выступления вдруг обнаружил, что страницы перепутаны, а одной, похоже, нет совсем...», «Взглянул в аудиторию – как же их много...», «Хотел поспорить, аргументы заготовил, а он меня опередил, сам все сказал, мне и говорить стало нечего...».

Для максимального приближения предлагаемых тем и ситуаций публичных выступлений к деятельности PR-специалиста каждой группой выдвигается после индивидуально-коллективной работы одна проблема из области социально-речевого взаимодействия. Именно она в дальнейшем выступает темой для дискуссии или других форм публичного выступления. Так, на описываемом тренинге этой темой стала роль PR в создании и поддержании успешного имиджа компании. Причем тема была единой для всех групп, а компании, в которых предстояло выступать по профилю деятельности, гендерному составу, времени существования на рынке и другим показателям, были разные.

Целью данного задания был, прежде всего, всесторонний анализ аудитории, на которую рассчитывалось готовящееся выступление. И как показала практика, студенты далеко не всегда принимали во внимание указанные параметры, а также разный уровень образования, степень заинтересованности, психологическую готовность воспринимать информацию, проявляемую потенциальной аудиторией.

При анализе результатов этих выступлений, проходивших в рамках деловой игры, студенты сами назвали основным недостатком отсутствие адекватности подготовленных речей конкретной аудитории. Общие рассуждения, абстрактность, безадресность, непродуманность способов привлечения и удержания внимания аудитории, неумение отвечать на вопросы в равной мере присутствовали как в выступлении, обращенном к компании, занятой приобретением самолетов, так и в выступлении в компании, позиционирующей себя во флористике.

Исходя из специфики PR-деятельности, на тренинге в авторской лекции излагались также основные виды убеждений, такие как информирование, разъяснение, доказательство и опровержение; социально-психологические правила убеждения; условия и приемы убеждения (мышечная релаксация, идентификация, «концертное настроение», наставление, косвенное одобрение, метод Сократа, «взрыв» и т.п.).

В рамках конкретных ситуаций слушатели овладевали ступенями убеждающего воздействия, что сопровождалось групповой рефлексией, помогающей убедиться в эффективности выбранной стратегии общения.

Специальные задания предполагали работу не только над содержанием излагаемого материала, но также над целенаправленностью использования способов привлечения и удержания внимания аудитории, установления и поддержания контакта со слушателями, определения собственного пространственного расположения в аудитории и др.

Как показали тренинги, более половины студентов были не удовлетворены своим выступлением. Самокритике подвергались неоправданная жестикуляция, суетливость, отсутствие визуального контакта с аудиторией, тембр, громкость, интонации, «командирская» или, напротив, излишне робкая манера говорения и т.п.

Полученный материал порождал желание скорректировать недостатки собственного поведения, повысить уровень коммуникативной компетентности.

В качестве положительных сторон тренинга студенты называют следующие: «много нового, теория и практика совмещены; причем, что очень важно для этого курса, практики больше, чем теории»; «можно совершать ошибки и тут же их исправлять»; «интенсивный характер занятий: три насыщенных дня работы, а не маленькая дозировка – “в час по чайной ложке” в течение семестра»; «необходимая информация, которую можно использовать

уже на следующий день»; «практикуется умение выступать перед аудиторией, а это очень важно, так как для многих это стрессовая ситуация»; «задания разнопланового характера, но дополняют друг друга, сразу же на практике закрепляется и осознается материал»; «стали более понятны проблемы, с которыми сталкивались в публичном выступлении: как подобрать стиль изложения, удержать внимание аудитории и т.д.»; «немедленное отслеживание ошибок после выступления оратора»; «видеозапись и просмотр собственного выступления»; «анализ причин страха публичного выступления и способов его преодоления»; «игровая форма подачи материала»; «мобилизация собственных возможностей»; «высокая активность в сравнении с другими формами занятий»; «стал более внимательно следить за своей речью, избегаю слов-паразитов»; «при большой временной, эмоциональной, физической и психологической нагрузке совсем не замечал, как идет время».

Студенты были единодушны и в предпочтении формы организации занятий при изучении технологий эффективных коммуникаций. Из трех предложенных форм – лекция, лекция+семинар, тренинг – 92% студентов отдали свои голоса тренингу.

Однако есть ряд препятствий для его широкого применения в профессиональной подготовке. В настоящее время тренинг, бывший вначале искусством, превращается порой в тиражируемую технологию (правда, в большей мере это касается тренингов личностного роста, тренинги по учебному предмету широко распространенной практикой еще не стали.) Однако количественный рост далеко не всегда сопровождается качественными достижениями. На это есть несколько причин.

Как это нередко бывает, красиво звучащим словом «тренинг» начинают именовать все, что не есть лекция. Курс на внедрение инновационных технологий в обучении нередко приводит к очередной кампании по поводу того или иного

новшества, когда оно провозглашается панацеей от скуки, однообразия занятий, средством повышения интереса и интеллектуальной отдачи слушателей. Тренинг, особенно по формированию коммуникативной компетентности, начинают использовать повсеместно, игнорируя, к примеру, минимальный уровень подготовки слушателей, который невозможен без тех же самых лекций.

Виртуозность, артистизм с которыми проводят тренинги высокопрофессиональные игротехники – признанные мастера своего дела – нередко рождают иллюзию легкости ведения самого тренинга, и формируется мнение, что тренинг может провести любой преподаватель. Когда же на практике эта попытка объективно превращается в неудачу, возникает отторжение самой процедуры – тренинга.

Проведение тренинга предполагает его длительную подготовку, разработку для слушателей разнообразных сопроводительных материалов, являющихся необходимым инструментарием. Эти материалы не просто экономят время, затрачиваемое обычно на лекции, но, будучи структурированными, сжатыми до «сухого остатка» и обязательно сопровождаемые дополнительным визуальным рядом (рисунки, карикатуры, фотографии, картины), обеспечивают полифоничность информации, выступают связующим звеном диады «знания (информация) – действия». Они «встроены» в учебный процесс; по крайней мере, без них тренинг резко теряет свой коэффициент полезного действия.

Одновременно данное обстоятельство убедительно свидетельствует, что тренинг имеет достаточно продолжительную и затратную процедуру подготовки, поскольку очевидно, что за несколько дней и даже

большой срок добротного методического обеспечения не создать.

Велика по обычным меркам и интенсивность тренинга: продолжительность занятий составляет 12–14 часов ежедневно в течение минимум трех дней. Уменьшение продолжительности (к примеру, один день) не дает возможности «войти» в тренинг, если увеличить количество дней, то нежелательно сокращать ежедневную нагрузку, поскольку тогда исключается такой принцип тренинга, как глубокое погружение в учебный процесс, мобилизация творческого потенциала личности.

Несравнимы эмоциональная, психологическая, физическая, интеллектуальная нагрузка, энергетические затраты преподавателя-игротехника, работающего в тренинге. Практически, в трехдневном тренинге преподаватель выполняет двухнедельный объем работы. Это не считая времени на обработку получаемых от студентов каждый день материалов и корректировку на основании этого содержания и процедур тренинга, а также постоянного пребывания в состоянии «повышенной боевой готовности», обусловленной динамизмом тренинга, спонтанностью возникающих ситуаций.

Представляется, однако, что коммуникативный тренинг для студентов PR-специальности, сам выступая в учебном процессе инновацией, разделяет судьбу любой из них, проходя ряд этапов: обоснованное предложение о путях решения какого-то вопроса, широкое испытание данной методики, ограниченная или массовая реализация, полное освоение.

Имеющийся опыт позволяет рассматривать коммуникативный тренинг «Слово предоставлено Вам...» как процедуру, прошедшую широкое испытание данного метода и расширяющейся его реализации.



УДК 378.14

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Т.Э. Галкина, Е.В. Комарова

Аннотация

В статье рассмотрены теоретико-методологические и содержательно-технологические основы реализации квалиметрического подхода к оценке качества дистанционного обучения специалистов социальной сферы; раскрыты дидактические механизмы реализации квалиметрического мониторинга в социальном университете.

Ключевые слова: дистанционное обучение специалистов социальной сферы, квалиметрия образования.

Abstract

The article analyses theoretical, methodological and technological grounds for implementing a qualimetric approach to quality assessment in distance learning for education in social science. We also explore the didactic mechanisms of implementing qualimetric monitoring in a higher school of social science.

Index terms: distance-based education for social sphere experts, educational qualimetrics.

Происходящие интеграционные процессы в мировом образовательном пространстве формируют новую конкурентную среду высшей школы, для которой характерны повышенные требования к процессу управления качеством образовательного процесса и предоставляемых услуг, в том числе и услуг дистанционного обучения.

Концепция модернизации российского образования предусматривает создание форм независимой объективной оценки качества образования для установления степени соответствия реальных достигаемых образовательных результатов требованиям государства, социальным и личностным ожиданиям с последующим принятием на этой основе обоснованных управленческих решений. Для обеспечения объективной оценки качества образования в регионах России создаются инструментарий и институциональная основа региональных систем оценки качества образования (РСОКО) – составляющих Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

В современной России стратегически актуальной стала проблематика квали-

тологии образования – науки и практики осуществления оценки качества образовательных систем и личностного развития обучающихся, определения социальной эффективности реформ образования, их коррекции с учетом результатов, выработки новых стратегий, направлений социального развития общества и человека, оптимизации функционирования образовательных систем различного уровня (локального, муниципального, регионального, федерального).

Категория «качество образования» нашла широкое отражение в многочисленных научных трудах, где рассматриваются разные ее аспекты: социологическая направленность и значимость оценки качества образования (И.К.Кошечева); методологические основы квалитологии образования (Н.А.Селезнева, А.И.Субетто); вопросы мониторинговых исследований и контрольно-оценочных процедур в системе образования (А.А.Елютина, М.В.Мартыненко); проблемы управления качеством образования (В.А.Байденко, А.Г.Бермус, М.М.Поташник, В.П.Симонов). Результаты ретроспективного анализа проблемы оцен-

ки качества образования в отечественной и зарубежной теории и практике позволяют констатировать, что каждая эпоха выдвигает свою оценочно-образовательную парадигму, наполняя ее своими представлениями о сущности и содержании, объектах и субъектах, функциях и формах, методах и технологиях, диагностической и этической сторонах оценочной, контрольно-измерительной деятельности.

В условиях масштабных преобразований социальной сферы как приоритетных в современной стратегии развития РФ возрастает потребность в подготовке профессиональных кадров по направлениям социального профиля. Решению этой задачи может способствовать система открытого дистанционного образования, предоставляющая человеку возможность непрерывного обучения вне зависимости от времени и места пребывания в индивидуальном режиме.

Организационно-дидактической основой дистанционного обучения в условиях социального университета является образовательная среда, создаваемая с помощью информационных и телекоммуникационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии, и реализующих систему педагогического сопровождения и администрирования учебного процесса.

Эффективность реализации дистанционного обучения студентов по направлениям социального образования обусловлена наличием в образовательном учреждении следующих педагогических условий: методологических (научно-теоретическая обоснованность модели организации дистанционного обучения), нормативно-организационных (пакет локальных нормативных актов), организационно-процессуальных (рациональное распределение содержания, форм и методов дистанционного обучения), дидактических (проектирование и использование учебно-методических комплексов).

Сегодня можно выделить следующие проблемы квалиметрии и практики

технологического обеспечения измерения качества дистанционного профессионального образования: во-первых, это проблемы квалиметрии по комплексной оценке, обоснованию интегрированного показателя качества, т.е. создания обоснованных корректных методов свертывания, «сжатия» показателей, отдельных частных оценок в обобщенную, комплексную характеристику объекта (его отдельные свойства); во-вторых, проблемы квалиметрии как синтетической измеренческой теории, которые связаны не только с задачами поиска и обоснования моделей обобщенных показателей и комплексных оценок, но и с задачами шкалирования, эталонирования, оптимизации, классификации, выбора функционального преобразования шкал; в-третьих, проблемы квалиметрического проектирования образовательных процессов, объектов оценки, их свойств.

Ведущая роль при разработке квалиметрического подхода к оценке качества дистанционных образовательных услуг определяется, на наш взгляд, следующими позициями:

1. В современном мире образование в целом и дистанционное в частности теснейшим образом взаимодействует с экономикой, культурой, другими сферами и областями общественной жизни. Дистанционное образование в этой сложной системе взаимосвязей начинает играть роль одного из важнейших факторов и резерва развития профессиональных сообществ. Общим компонентом взаимодействующих систем является качество образованности человека. Образовательное учреждение высшего профессионального образования, реализующее программы дистанционного обучения специалистов социального профиля, не может не отражать, воспринимать те качественные тенденции, которые повсеместно имеют место на рынке трудовой занятости данных специалистов.

2. Деятельность современного социального университета в значительной степени диверсифицирована. В силу этого вуз ис-

пытывает потребность в универсальных критериях для оценки достигнутого состояния качества предоставляемых профессионально-образовательных услуг. Квалиметрические критерии достаточно полно отражают происходящие в образовательной практике процессы, получаемые результаты, деятельность обучаемых, обучающихся, органов управления вузом.

3. Идея качества актуальна для всех без исключения компонентов и уровней системы профессионального образования. Она в одинаковой степени применима для оценки материально-технической, кадровой, содержательной, нормативной и других подсистем; в состоянии отразить вклад субъектов деятельности того или иного иерархического уровня в формирование совокупного эффекта в сфере профессионального образования специалистов различного профиля.

Анализ состояния качества профессионального образования (в том числе и дистанционного) осуществляется по двум главным линиям: 1) *по внешнему социальному качеству* (в этом отношении сфера профессионального образования рассматривается как отрасль, обеспечивающая воспроизводство трудовых и интеллектуальных ресурсов в обществе); 2) *по внутреннему качеству* профессионального образования (институциональное качество; используются индикаторы качества подготовки выпускников, качества содержания образования, кадрового потенциала, материально-технической базы, показатели состояния здоровья обучающихся).

Одним из важнейших механизмов повышения качества профессионального образования в современных условиях должны стать открытость образования в сфере оценки качества подготовки выпускников вузов и доступность образовательной информации большому числу пользователей, всем субъектам образовательного процесса.

Острая потребность в точных, объективных, сопоставимых данных о качестве

профессионального образования (особенно в системе дистанционного обучения) в условиях модернизации системы образования актуализирует задачу разработки и обоснования квалиметрического подхода, который позволяет извлечь максимум информации из полученных количественных оценок и с математической строгостью оценить состояние исследуемых объектов.

Качество дистанционного профессионального образования специалистов социального профиля – многомерное понятие, включающее многостороннюю деятельность вуза, направленную на удовлетворение следующих потребностей: личности – в адаптации к меняющимся профессиональным, социально-экономическим, политическим, нравственно-психологическим условиям жизни, а также в саморазвитии; профессионального сообщества – в подготовке компетентных работников, способных обеспечить рост производительности труда, распространение технологических инноваций; общества в целом – в формировании социально активных и адаптирующихся к реалиям жизни граждан, ориентирующихся на общечеловеческие ценности, обеспечивающих рост национального дохода и культурного развития страны.

Для оценки качества дистанционного обучения специалистов социального профиля важен правильно реализуемый *квалиметрический мониторинг*, который понимается как непрерывное (на постоянной основе) наблюдение за деятельностью образовательной системы, сбор информации посредством педагогических измерений с целью активного воздействия на образовательный процесс для получения результатов обучения с заданными свойствами, характеристиками, параметрами.

Функциями квалиметрического многоуровневого мониторинга оценки качества дистанционного образования являются: получение всесторонней и валидной информации о состоянии образовательной системы дистанционного обучения (ДО) и ее подсистем; обеспечение надежной обрат-

ной связи между потоками передаваемой и усваиваемой информации; выявление результативности образовательного процесса; прогнозирование и управление развитием образовательных систем ДО; определение рейтинга студента на основе сопоставимости результатов массового тестирования; обеспечение валидной диагностики особенностей учебного процесса в системе ДО, выявление пробелов в образовании конкретных студентов, индивидуализация их обучения; создание условий для исследования самого образовательного процесса; формирование информационных систем самоподготовки и самоконтроля.

Последовательность действий в обеспечении этих функций может быть следующей:

1. Установление образовательных показателей для конкретной программы профессиональной подготовки в системе ДО; операционализация показателей в индикаторах (измеряемых величинах); установление комплекса критериев (норм как меры образования), по которым можно судить о степени их достижения.

2. Совершенствование стандартизованных контрольно-измерительных материалов, контрольно-оценочных процедур, техники и технологии автоматизированной проверки результатов исследования, алгоритмизация форм их предъявления.

3. Совершенствование методик шкалирования и оценки результатов педагогических измерений.

4. Сбор и накопление метрических характеристик качества учебных достижений учащихся с использованием информационных технологий и программно-инструментальных средств.

5. Систематизация информации и анализ результатов мониторинговых исследований, оценивание достигнутых результатов относительно требований стандартов.

6. Представление образовательной индивидуальной и статистической информации по результатам контроля в формате,

обеспечивающем многоуровневый и многоплановый педагогический анализ.

7. Интерпретация результатов, моделирование состояния образовательной системы ДО, прогнозирование направлений ее развития, выработка рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса.

8. Принятие управленческих решений и мер, направленных на получение положительных изменений в образовательной деятельности учебных учреждений в целях повышения ее результативности.

Используя подход TQM (тотальное управление качеством), адаптированный в приложении к дистанционному образованию, можно принять следующую многоуровневую схему показателей *качества образованности* личности специалиста по социальной работе в системе ДО:

1. Оценка знаний учебных дисциплин.

2. Уровень системной компетентности (умение корректировать и улучшать системы, умение вести мониторинг и коррекцию деятельности, понимание взаимосвязи социальных, органических и технических систем).

3. Уровень компетенции в распределении ресурсов (умение распределять время, умение распределять деньги и материалы, умение распределять пространство, умение распределять кадры).

4. Уровень технологической компетенции (умение выбирать оборудование и инструменты, умение осуществлять технический уход и диагностику, умение применять технологии для выполнения конкретных задач).

5. Уровень компетентности в работе с информацией (умение приобретать и оценивать знания, умение организовывать и поддерживать файлы, умение интерпретировать и передавать информацию, умение использовать компьютерные системы).

6. Оценка базовых навыков (умение писать, умение читать, умение говорить, умение слушать).

7. Оценка качества личности (личная ответственность, самоуправление, коммуникабельность, самоуважение).

8. Оценка мыслительных навыков (умение творчески мыслить, умение принимать решения, умение предвидеть, умение учиться).

9. Оценка навыков межличностного общения (умение работать в командах, умение обучать других, умение вести переговоры, умение лидировать).

Важнейшая сторона дистанционного обучения – проблема качества учебно-методических и учебных материалов, предоставляемых студенту в современной высокотехнологичной информационной среде.

Качество дистанционного профессионального обучения по специальностям социального и педагогического профилей зависит от реализации в вузе эффективных способов управленческого воздействия на студентов, формирующих положительное отношение обучающихся к учебно-познавательной, учебно-профессиональной деятельности в системе ДО: а) осуществление педагогики сотрудничества (помощь преподавателей и тьюторов в процессе формирования и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающегося с учетом его профессионально-личностных особенностей; индивидуализированное рациональное расписание занятий; предоставление электронных учебных мест для самостоятельной работы студентов; IP-хелпинг; доступность электронного образовательного ресурса не только в вузе, но и с личного (домашнего) компьютера; формирование индивидуального стиля самообразования и др.); б) систематическое проведение социального мониторинга (выявление уровня удовлетворенности студентов обучением, определение отношения студентов к учебной деятельности в системе ДО, построенной на основе индивидуальной образовательной траектории, оценка качества занятий и учебных продуктов и др.); в) организация на сайте вуза форумов и общения с администрацией вуза, органи-

зация студенческих центров юридической и психологической помощи, организация студенческих советов, клубов по интересам и т.д.

К факторам, определяющим качество информационно-образовательной среды дистанционного обучения по направлениям социального профиля, а в итоге и качество профессионально-образовательных услуг в целом, а также к факторам, оказывающим влияние на отношение студентов к учебной деятельности в системе ДО, относятся: качество электронного образовательного контента (эргономичность и экологическая безопасность дистанционных учебных продуктов и методов обучения; создание контента на основе научного исследования психофизического механизма работы с текстом; поточный метод разработки учебных продуктов, встраивание контроля качества на каждом этапе освоения учебных модулей); уровень профессионализма и информационной культуры профессорско-преподавательского состава; реализация идей и базисных позиций дидактики индивидуально-ориентированного дистанционного обучения будущего специалиста; системность мониторинга знаний студентов: наличие у вуза двухуровневой телекоммуникационной библиотеки и доступа к базам знаний (учебная литература, учебные продукты, базы данных и знаний, другие типы ресурсов прямого доступа и в режиме виртуального читального зала, доступ с любого компьютерного учебного места, распечатка индивидуальных книг, эффективность и безопасность средств передачи информации на любом носителе и др.); предоставление возможности обучающимся осваивать образовательную программу профессиональной подготовки по индивидуальным учебным планам, индивидуальному расписанию занятий, индивидуальному учебному графику (выбор обучаемым видов занятий, продолжительности занятия и учебных продуктов в соответствии с психофизиологическими особенностями, возможность замедления

(ускорения) и повторения учебного материала в зависимости от индивидуального темпа усвоения знаний); модульный контроль знаний методом автоматизированного тестирования, компьютерная адаптивная система экзаменаций, итоговая аттестация; жесткая система администрирования и контроль за продвижением студента по индивидуальной образовательной траектории, единая автоматизированная информационная система регистрации, сбора и обработки информации по студентам; алгоритмическое документирование процессов, информационная система учебного администрирования, внутренний аудит.

В целом же эффективность обучения в системе ДО зависит от следующих составляющих: а) эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они физически разделены расстоянием; б) используемых при этом информационных педагогических технологий;

в) эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки; г) эффективности обратной связи.

Литература

1. *Симонов, В.П.* Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых / В.П. Симонов. – М.: Изд-во МГОУ, 2003.
2. *Спицнадель, В.Н.* Системы качества (в соответствии с международными стандартами ISO семейства 9000) / В.Н. Спицнадель. – СПб.: Питер, 2000.
3. *Субетто, А.И.* Мониторинг качества непрерывного образования в России. Качество высшего образования как объект системного исследования / А.И. Субетто, Н.А. Селезнева. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1999.
4. *Шихов, Ю.А.* Проектирование и реализация комплексного квалиметрического мониторинга подготовки обучающихся в системе «профильная школа – вуз»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Шихов. – Ижевск: Изд-во ИГТУ, 2008. ■

УДК 378:151.8

КОНКУРЕНТОЛОГИЯ – КУРС ДЛЯ ВСЕХ

Е.В. Евплова

Аннотация

Статья посвящена вопросам организации и проведения курса «Конкурентология». Материал статьи содержит описание тем курса и может быть полезен для преподавателей учреждений профессионального образования, чьей целью является формирование у будущих специалистов качеств личностной конкурентоспособности.

Ключевые слова: конкурентология, личностная конкурентоспособность, будущий специалист, конкуренция.

Abstract

The article deals with the organization and teaching of a course in «Competition studies». We provide a list and description of topics in the course, which may be of use for educators working in vocational institutions, whose aim is to aid students to develop personal competitiveness.

Index terms: competition studies, personal competitiveness, competition.

Каждый день мы слышим о конкурентоспособности товаров, услуг, экономики, науки, культуры... Конкуренция и конкурентоспособность все чаще рассматриваются и в контексте образования. В связи с этим стало целесообразно говорить о конкурентоспособности личности или специалиста, появилась и потребность в ее формировании.

Для решения вышеизложенной проблемы мы предлагаем вводить в учебный процесс высших профессиональных учебных заведений специально разработанный курс «Конкурентология».

Если попытаться кратко охарактеризовать данное научное направление, то конкурентология – это наука о конкуренции, конкурентах и конкурентоспособности.

Открытие конкурентологии как науки по праву принадлежит российскому ученому доктору педагогических наук, профессору, академику РАО Валентину Ивановичу Андрееву. В связи с этим при разработке настоящего курса преимущественно использовалось учебное пособие В.И. Андреева «Конкурентология».

Цель конкурентологии как учебного предмета – направление процесса обучения и воспитания на развитие личностной конкурентоспособности будущего специа-

листа. При этом смысл и ценность учебного курса «Конкурентология» заключается не в предоставлении студентам набора готовых рецептов гарантированного успеха, а в формировании качеств, позволяющих быть конкурентоспособным и готовым к саморазвитию своей личностной конкурентоспособности.

Для достижения поставленной цели курс «Конкурентология» предполагает использование активных методов обучения: эвристические беседы, проблемные и творческие задания, деловые и ролевые игры, блиц-игры, тренинговую деятельность, групповую работу и многое другое. Большое значение имеет также выбор тем. Желательно, чтобы они были максимально интересными и отражали межпредметные связи.

Опишем более подробно предложенные нами темы и методы обучения.

Первое занятие курса «Конкурентология» целесообразно посвятить теме «Конкурентоспособный специалист в XXI веке». В рамках данной темы студентам необходимо объяснить значения понятий «конкуренция» и «конкурентоспособность». Используя метод эвристической беседы, целесообразно поднять вопрос о том, в чем различие между конкурентоспособ-

ным специалистом и конкурентоспособной личностью, почему конкурентоспособный специалист в одной области не всегда оказывается конкурентоспособным в другой. Важно объяснить студентам, что бывает два вида конкурентоспособности – конструктивная и деструктивная, а также два вида ведения конкурентной борьбы – добросовестная и недобросовестная конкуренция. На данном этапе важно также объяснить студентам, что конкурентоспособный специалист – это не просто специалист, который выдержал конкуренцию. В первую очередь, конкурентоспособный специалист – это специалист, который стремится к благотворному, высокоэффективному труду и за счет этого выдерживает конкуренцию и добивается поставленных целей.

Целесообразно также поднять перед студентами следующие проблемные вопросы: 1. Кого можно считать конкурентоспособным специалистом и почему? 2. Как сформировать личностную конкурентоспособность у будущего специалиста? 3. Мой идеал конкурентоспособной личности.

Используя метод модерации, можно определить со студентами те качества, которые, на их взгляд, будут характеризовать конкурентоспособного специалиста. Для эффективного осуществления данной процедуры студенты разделяются на 3 группы (студенты учреждений ВПО, представители государства, работодатели). Каждая группа выделяет те качества, которые с точки зрения присвоенных им ролей необходимы для конкурентоспособного специалиста. После обсуждения поднятого вопроса в малых группах осуществляется презентация результатов. Педагог, выступающий в качестве модератора, вместе со студентами проводит анализ и группировку выделенных качеств [4].

С учетом проделанной работы студентам необходимо осуществить самоанализ своих конкурентных преимуществ, после чего разработать программу саморазвития своих личностных и профессиональных качеств. Благодаря такому заданию будущие

специалисты планируют свою деятельность, определяют перечень операций, которые постепенно складываются в стройную систему, направленную на достижение конечного результата.

В рамках курса «Конкурентология» важно также показать студентам сущность и личную значимость формирования личностной конкурентоспособности для будущей успешной профессиональной деятельности. Для этого, используя метод примеров, целесообразно представить студентам биографии известных конкурентоспособных специалистов в различных областях человеческой деятельности (экономика, наука, культура и т.д.). При этом стоит акцентировать внимание студентов на том, что такие успешные, предприимчивые и работоспособные люди, как Билл Гейтс, Генри Форд, Стив Джобс и другие безусловно являются конкурентоспособными личностями, однако таковыми они были не всегда и данные качества не являются у них врожденными.

В качестве примера студентам можно рассказать историю основателя компании «Майкрасофт» Билла Гейтса, который самостоятельно сформировал у себя качества личностной конкурентоспособности. Билл Гейтс никогда не давал себе расслабиться в конкуренции с другими, он соревновался даже в том, кто лучше устроит вечеринку. Студентам полезно и интересно будет узнать случай из жизни Гейтса, демонстрирующий его всепоглощающее стремление к успеху, к превосходству: когда Гейтс решил обогнать своего главного конкурента – компанию «Ай-Би-Эм», он позвонил матери и предупредил, что не будет навещать ее в течение 6 последующих месяцев, так как будет работать по 24 часа в сутки ради того, чтобы разработать лучший программный продукт [2].

Студентам стоит знать, что подобное целеустремленное поведение можно найти у большинства великих лидеров и инноваторов. Они заражены «болезнью постоянной конкуренции», трудоголизмом (в

хорошем смысле слова) и способностью эффективно и продуктивно работать.

В завершении данного занятия можно просмотреть и обсудить со студентами фильм-тренинг «Философия победителя», посвященный саморазвитию личностной конкурентоспособности в условиях конкурентной среды.

Используя метод соревнования, можно провести среди студентов конкурс по разработке собственного фильма о конкурентоспособном специалисте, отражающий его личностные и профессиональные качества.

Большое значение в курсе «Конкурентология» имеет тема, посвященная культуре делового общения. В ходе данного занятия необходимо обсудить со студентами следующие вопросы: общие правила делового общения; этику телефонного разговора; правила деловой переписки и др.

В рамках предложенной темы можно воспользоваться методом проигрывания ситуаций [1, с. 212], таких как: 1) директор предприятия ведет телефонный разговор с директором предприятия-конкурента; 2) менеджер ведет телефонный разговор с клиентом предприятия; 3) начальник отдела ведет телефонный разговор с работником, который не вышел на работу и др. Проигрываемых ситуаций может быть сколько угодно. Причем они не должны быть конкретными, поскольку необходимо предоставить студентам право самостоятельно выбирать предмет разговора, его направленность. После каждого диалога стоит обсудить, насколько разыгрываемый телефонный разговор соответствовал правилам телефонных переговоров, изученных студентами в ходе теоретической части занятия.

Поднимая вопрос деловой переписки, можно обсудить со студентами, как написать письмо клиенту-задолжнику, ответить на письмо недовольного клиента, написать письмо-благодарность клиенту и др.

В качестве домашнего задания целесообразно предложить студентам при по-

мощи электронной почты отправить друг другу деловые письма, используя стиль, характерный для деловой переписки. При этом полученное письмо стоит проанализировать с учетом изученных правил деловой переписки.

Отдельно стоит рассмотреть вопрос публичных выступлений будущего конкурентоспособного специалиста. После представления теоретического материала можно показать студентам видеофрагменты различных публичных выступлений, предложив проанализировать их с точки зрения содержания, стиля, приемов ораторского мастерства и т.д. [1, с.244].

Полезно также провести тренинг-игру, в которой любой студент может почувствовать себя, например, директором предприятия, дающего интервью для телевидения об конкурентных особенностях своего предприятия. Данный тренинг пройдет более интересно и эффективно, если записать интервью на видео, после чего показать группе с целью последующего анализа.

Поскольку любое общение специалиста (с коллегами, начальством, подчиненными и т.д.) не исключает возможности возникновения конфликтных ситуаций, то конкурентоспособному специалисту необходимо владеть методами разрешения конфликтов. В связи с чем, одно из занятий курса «Конкурентология» целесообразно посвятить теме «Конфликты и стрессы в профессиональной деятельности».

После небольшого введения в содержание данной темы, студентам можно предложить разыграть различные заранее смоделированные конфликтные ситуации. Например, клиент не удовлетворен качеством предоставленных услуг, директор предприятия подозревает работника в мошенничестве, менеджер пришел на работу в нетрезвом состоянии и др.

По завершении разыгрывания предложенных ситуаций проводится анализ действий в них каждого участника. Вопросы для анализа могут быть следующими:

1. В чем заключалась острота конфликта?
2. Довольны ли своим поведением участники разыгранных ситуаций?
3. Какое поведение в данной ситуации было бы более адекватным?

После проведения и обсуждения данного задания, студентам необходимо дать рекомендации по предотвращению и разрешению конфликтов в профессиональной деятельности. А для закрепления навыков разрешения конфликтов целесообразно провести ролевую игру «Гостиница» [3, с.166], в ходе которой будущие специалисты учатся использовать конструктивные приемы, способствующие разрешению возможных конфликтных ситуаций (техники установления контакта, активного слушания, аргументации).

Отдельно в курсе «Конкурентология» рассматривается тема «Собеседование», в рамках которой поднимаются следующие вопросы: рекомендации для успешного прохождения собеседования, стресс-интервью на собеседовании, правила написания успешного резюме.

В качестве домашнего задания студентам можно дать индивидуальную работу по написанию резюме на соискание работы в любой интересующей их сфере. В качестве дополнения к данному заданию можно предложить студентам снять видеорезюме, предварительно рассказав, что оно собой представляет.

Продолжая данную тему, на одном из следующих занятий целесообразно провести ролевую игру «Первая ступень к моей карьере». Студентам за несколько дней до занятия необходимо выдать домашнее задание: разделить на подгруппы и выбрать любое предприятие, подготовив его устную презентацию.

Игра «Первая ступень к моей карьере» начинается с устной презентации командами домашних заданий. Анализируя информацию, студенты выбирают потенциальное место своей будущей работы. После чего группа делится на «работодателей» (представителей предприятий) и «молодых спе-

циалистов» (выпускников университетов). В соответствии с собственными интересами «молодые специалисты» определяются с местом работы и приходят на собеседование к «руководителям» выбранных предприятий. При этом «руководителям» выдаются карточки с вопросами, например: 1. Какую ошибку, сделанную на работе, можно простить? 2. Назовите свой провальный проект. 3. Назовите основные недостатки вашего характера и т.д. По итогам собеседования «руководитель» оценивает резюме, личностные качества претендентов на рабочее место и ход самого собеседования, после чего выносит решение о приеме на работу одного кандидата, обладающего необходимой личностной конкурентоспособностью и профессиональной компетентностью. На следующем этапе игры «работодатели» и «молодые специалисты» меняются ролями и осуществляют аналогичное взаимодействие.

Данная игра дает возможность непосредственно в действии ощутить на себе конкуренцию, преодолевать психологические трудности, учит умению управлять своими мыслями и поведением. Настоящая игра предполагает также еще на этапе профессиональной подготовки сформировать механизмы управления собственной карьерой, определяя вектор своего профессионального направления.

Одно из следующих занятий целесообразно посвятить вопросам построения карьеры будущего специалиста. На данном занятии необходимо рассмотреть следующее: сущность карьеры, виды педагогической карьеры и ее планирование, этапы карьерного роста и т.п. Для большей наглядности, используя метод примеров, стоит подготовить презентацию, содержащую информацию о карьерном росте известных людей. После завершения теоретической части занятия можно провести дискуссию-дебаты «Гендерные особенности построения карьеры». Причем если в группе примерно равное количество юношей и девушек, целесообразно развести их по

разным командам. Мудрость педагога при этом заключается в том, чтобы студенты в ходе дискуссии приняли коллегиальное решение, что гендерные особенности не влияют на построение карьеры, карьерный рост зависит только от профессиональной компетентности и конкурентоспособности специалиста.

В качестве домашнего задания по данной теме студентам можно предложить разработать макет обложки журнала «Профессионал» и заметку к ней при условии, что главная статья номера посвящена самому будущему специалисту. Для эффективного выполнения задания студентам необходимо представить, что прошло 25 лет, каждый из них состоявшийся, конкурентоспособный специалист, достигший определенных успехов в профессиональной деятельности.

Большое значение для конкурентоспособного специалиста имеет его имидж, в связи с этим одно из следующих занятий курса «Конкурентология» посвящается теме «От имиджа специалиста к имиджу Отечества».

Начиная занятия, можно процитировать Брайан Трейси: «Нет смысла надеяться, что другие оценят вас за характер и личность, не обратив внимания на то, как вы выглядите» и Дональда Трампа: «Одеваться следует для той работы, которую вы хотите иметь, а не для той, которую имеете».

В ходе такого занятия целесообразно показать студентам специально разработанную для этого презентацию «Составляющие имиджа». Презентация должна быть максимально наглядной, с большим количеством качественных фотографий. После просмотра презентаций можно продемонстрировать фрагменты из отечественных и зарубежных фильмов, в которых показаны варианты имиджа различных специалистов, после чего осуществляется коллективное обсуждение просмотренных видеороликов.

Для того чтобы студенты научились адекватно оценивать свой имидж, можно

провести игру «Гармония составляющих имиджа». По условиям игры один человек выходит за дверь. Остальные перечисляют наиболее значимые черты, составляющие его имидж (фактура, черты лица; одежда: костюм, аксессуары, грим, прическа и т.д.; окружение, антураж; история: хобби, увлечения, таланты, способности и т.д.). Затем приглашается тот, о ком шла речь. Он должен догадаться, какие составляющие его имиджа показали студентам наиболее значимыми и яркими.

Напоминая студентам, что имидж не только внешняя составляющая образа, но и внутреннее содержание человека, можно предложить решить различные ситуационно-проблемные задачи. Студентам предлагается вытянуть листок с одной из заранее придуманных ситуаций и прокомментировать свое поведение в том или ином случае.

Приведем несколько примеров подобных проблемных ситуаций: 1. Зайдя в кабинет, вы заметили, что на вашем коллеге костюм как на вас. 2. Когда вы демонстрировали презентацию к проекту, коллеги обнаружили на одном из слайдов грубую опечатку. 3. До начала работы осталось 20 минут, а вы только что проснулись. Какой части вашего облика вы уделите внимание в первую очередь? 4. У вашего друга сегодня день рождения, а вы не успели купить подарок. 5. Вы узнали, что коллеги придумали вам обидное прозвище и т.д.

В завершение данной темы проводится групповая работа по разработке идеального имиджа конкурентоспособного специалиста.

Для формирования креативности (творческого подхода к делу) у будущего конкурентоспособного специалиста одну из следующих тем можно посвятить вопросу развития творческих способностей, в рамках которой провести различные упражнения на развитие вербальной и невербальной креативности. Например, для развития вербальной креативности студентам дается конкурсное задание на создание лучшего афоризма о конкуренции, конкурентоспо-

собности, соперничестве, состязании, соревновании и т.д.

В качестве примера можно привести студентам высказывания Шарля де Голля: «Всегда выбирайте самый трудный путь – на нем вы не встретите конкурентов», Аристотеля: «Догоняй тех, кто впереди, и не жди тех, кто сзади», В.Г. Белинского: «Ученик никогда не превзойдет учителя, если видит в нем образец, а не соперника», Г.К. Каспарова: «В шахматах в одиночку не создают шедевров. Нужен соперник высшего уровня», В.Борисова: «Чем больше конкурентов, тем выше пьедестал», А.Ким: «Любители состязаются друг с другом, профессионал – сам с собой», С.Рамишвили: «Победа над другими начинается с победы над собой» и др.

Студентам можно предложить также написать мудрую заповедь конкурентоспособного специалиста, нравственный кодекс конкурентоспособного специалиста или свод принципов и правил конкурентоспособной личности и т.д.

Представленные в статье темы и активные методы обучения не являются единственно достаточными, однако они способны направить процесс обучения и воспитания в вузе на развитие личностной конкурентоспособности будущего специалиста.

В заключение хотелось бы рассказать историю из жизни успешного человека, основателя компании Apple Стива Джобса. Когда Стив Джобс был молодым, он записался на уроки по каллиграфии. На них он узнал, что бывают разные отступы между буквами, разный размер шрифта, различное начертание букв и т.д. «Ничто из этого

не казалось полезным для моей жизни», – говорил Стив. Но 10 лет спустя, когда в компании Apple разрабатывали первый Макинтош, полученные знания неожиданно пригодились. Мак стал первым компьютером с красивой типографикой. Если бы Стив Джобс не записался на этот курс, у Мака никогда бы не было разнообразных шрифтов. Как говорил Стив Джобс: «Конечно, нельзя было соединить все точки воедино тогда, когда я был в колледже, но через 10 лет все стало ясно» [5].

Действительно, невозможно соединить точки, смотря вперед, соединить точки можно только оглядываясь в прошлое. Возможно, когда-нибудь, оглянувшись назад, слушатели курса «Конкурентология» поймут, что знания и умения, полученные на занятиях, пригодились им в жизни.

Литература

1. Андреев, В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Билл Гейтс – стремительный. – URL: http://www.psylive.ru/articles/1920_bill-geits-stremitelnii.aspx (загл. с экрана).
3. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для вузов / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
4. Современные технологии обучения: метод. пособие по использованию интерактивных методов в обучении / под ред. Г.В. Борисовой [и др.]. – СПб.: Полиграф-С, 2002. – 79 с.
5. 10 уроков от Стива Джобса. – URL: <http://xage.ru/comments.php?id=4905> (загл. с экрана). ■

УДК 614

РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Р.Р. Насибуллов

Аннотация

В данной статье рассматривается проблемы, особенности дистанционной формы обучения. Также говорится о роли и месте современных информационных технологий в системе образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационное общество, информационные технологии.

Abstract

The article takes a look at the issues and particularities of distance-based education, as well as the role of modern information technologies play in the modern educational system.

Index terms: distance-based education, information society, information technologies.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных преподавателей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса в высшем образовании существенно возрастает роль преподавателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения – дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и др. – реализация ведущих педагогических процессов остается за преподавателем. С внедрением в учебный процесс современных технологий преподаватель все более осваивает функции консультанта. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности педагога реализуются специальные, предметные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения.

Мировая телекоммуникационная инфраструктура дает сегодня возможность создания систем массового непрерывно-

го самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов. Дистанционное обучение вошло в XXI в. как самая эффективная система подготовки и непрерывного поддержания высокого квалификационного уровня специалистов.

Большой интерес к дистанционному обучению, который возрастает сегодня во всем мире, особенно с использованием интернет-технологий, имеет объективную основу. В связи с техническим прогрессом и появлением новых специальностей растет потребность людей в эффективном образовании, повышении квалификации, переподготовке и дополнительном профессиональном образовании. При этом растущий динамизм жизни вызывает потребность в мобильных учебных системах. Развитие сети Интернет открывает новые перспективы дистанционного образования, при которых обучающемуся обеспечиваются возможности, свойственные очному обучению, а также целый ряд дополнительных, возникших в связи с развитием современных информационных технологий. Дистанционное образование становится единственной реальной возможностью учиться в индивидуальном режиме, независимо от места и времени, получать образование непрерывно и по индивидуальной траектории в соответствии с высокими принципами

открытого образования, и призвано реализовать права человека на непрерывное образование и получение информации [1, с.161].

Термин «дистанционное обучение» (*distance education*) еще до конца не устоялся как в русскоязычной, так и в англоязычной педагогической литературе. Встречаются такие варианты, как «дистантное образование» (*distant education*), «дистантное обучение» (*distant learning*). Некоторые зарубежные исследователи, отводя особую роль телекоммуникациям в организации дистанционного обучения, определяют его как телеобучение (*teletraining*). Но все же наиболее часто употребляется термин «дистанционное обучение» [2, с.23-24].

Дистанционное обучение в виде заочного обучения зародилось еще в начале XX в. Сегодня заочно можно получить не только высшее образование, но и изучить иностранный язык, подготовиться к поступлению в учебные заведения и т.д.

Современные компьютерные телекоммуникации способны обеспечить передачу знаний и доступ к разнообразной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения. Эксперименты подтвердили, что качество и структура учебных курсов, равно как и качество преподавания при дистанционном обучении, зачастую намного лучше, чем при традиционных формах обучения. Новые электронные технологии, такие как интерактивные диски CD-ROM, электронные доски объявлений, мультимедийный гипертекст, доступные через глобальную сеть Интернет с помощью интерфейсов Mosaic и WWW могут не только обеспечить активное вовлечение обучающихся в учебный процесс, но и позволяют управлять этим процессом в отличие от большинства традиционных учебных сред. Интеграция звука, движения, образа и текста создает новую необыкновенно богатую по своим возможностям учебную среду, с развитием которой увеличится и степень вовлечения специалистов в процесс обучения.

Интерактивные возможности, используемые в системе дистанционного обучения программ и систем доставки информации, позволяют наладить и даже стимулировать обратную связь, обеспечить диалог и постоянную поддержку, которые невозможны в большинстве традиционных систем обучения.

Характерной тенденцией дистанционного образования является объединение организационных структур университетов. Так, в последние годы стал развиваться новый тип организационной структуры дистанционного университетского образования – консорциум университетов. Дистанционные образовательные услуги оказывает специальная организация, объединяющая и координирующая деятельность нескольких университетов. Консорциум университетов предлагает набор курсов, разработанных в различных университетах – от курсов для абитуриентов до курсов на получение ученых степеней. В 70-х и 80-х годах во многих странах были учреждены национальные открытые университеты. Они использовали многие организационные принципы заочного обучения. Но в целом открытое образование привлекло много нового в образовательную систему. Принцип открытости образования означает свободу зачисления в число обучаемых и составления индивидуального учебного плана, а также свободу места, времени и темпов обучения. В основе открытого образования – богатая и детально разработанная образовательная среда, в которой обучаемый ориентируется вполне самостоятельно, стремясь к достижению стоящих перед ним образовательных целей.

Образование в данном случае, не утрачивая своей традиционной функции – передачи социального опыта подрастающему поколению, должно выполнять принципиально новую функцию, а именно: создание высокоадаптивной постиндустриальной педагогики (педагогики информационного общества) [1, с.78]. Современные информационные технологии становятся

одним из важнейших инструментов модернизации высшей школы в целом – от управления до воспитания и обеспечения доступности образования.

В основе новой системы образования лежит принцип открытости, который применительно к высшему образованию означает:

– открытое планирование обучения, т.е. свободу составления индивидуальной программы обучения путем выбора из системы курсов;

– свободу в выборе времени и темпов обучения, т.е. прием студентов в высшие учебные заведения в течение всего года и отсутствие фиксированных сроков обучения;

– свободу в выборе места обучения: студенты физически отсутствуют в учебных аудиториях основную часть учебного времени и могут самостоятельно выбирать, где обучаться.

Проведение принципа открытости привело к значительным организационным новшествам, которые стали практически осуществимы именно благодаря внедрению новых технологий хранения, переработки и передачи информации. Так, например, в 90-х годах появилась новая модель дистанционного образования на базе технологий проведения телеконференций. Эта модель называется телеобучением или телеобразованием. В этом случае проведение телеконференций, которые могут быть и в реальном времени, является главной формой взаимодействия между учителем и обучающимся, расширяя это взаимодействие, ранее осуществляемое, главным образом, по почте. При этом телеконференции могут проводиться как между преподавателем и учениками, так и между самими обучающимися. Это могут быть аудиографические, видео- и компьютерные телеконференции.

Модель телеобразования появилась недавно, но она ведет к радикальным изменениям в организации современного образования. Это ярко проявляется в том, что на базе этой модели стала развиваться но-

вая организационная форма современного образования – виртуальные университеты. В этой модели полностью реализуются те потенциальные возможности перестройки системы образования, которые имеют технологии телеконференций, используемые в учебных целях. Эти технологии позволяют группам обучающихся и отдельным обучаемым встречаться с преподавателями и между собой, находясь на любом расстоянии друг от друга [3, с.296]. Такие современные средства коммуникации дополняются компьютерными обучающими программами, которые замещают печатные тексты, аудио- и видеопленки. Появление такой модели дистантного образования ведет к тому, что образование осуществляется не только на расстоянии, но и независимо от какого-либо учреждения. Такая модель еще не реализована полностью. Она сталкивается с существенными трудностями, в частности, с проблемой получения общественного признания и права выдавать дипломы и сертификаты, присваивать соответствующие степени (проблема аккредитации виртуального университета). Преодоление этих трудностей и полное развитие модели виртуального университета будет означать глубокие изменения в организационной структуре современного образования.

При дистанционном обучении преподаватель приобретает новый статус, несколько не менее значимый, чем при традиционном обучении. Его задача – организация самостоятельной познавательной деятельности студентов, научить их самостоятельно добывать знания и применять полученные знания на практике. Поэтому практически во всех развитых странах мира поворот в развитии педагогических технологий в ходе реформирования систем образования сделан на использовании новых информационных технологий.

Процесс информатизации является продолжительным во времени и касается практически всех сфер существующей системы образования. Он затрагивает как

культурные образовательные традиции, коренные проблемы философии образования, так и педагогическую практику; требует создания капиталоемкой информационной инфраструктуры, выполнения значительного объема организационно-методической работы и научных исследований [1, с.127].

Для успешного осуществления процесса информатизации необходимо всеобщее осознание важности этого процесса и того факта, что реальная информатизация каждого образовательного учреждения, каждого рабочего места невозможна без активного, заинтересованного участия в этом процессе преподавателей, администрации, органов управления сферы образования. Нужно преодолеть потребительское отношение многих преподавателей к информатизации их колледжей, вузов, поскольку никто, кроме самого преподавателя, не сможет внедрить современные информационные и коммуникационные технологии в его уроки, лекции, практические и лабораторные занятия. При этом создание необходимых условий для разработки, системного внедрения и активного использования информационных технологий во всех сферах деятельности системы образования становится сегодня одной из основных задач органов управления образованием.

Обучаясь дистанционно, студент может одновременно учиться в другом образовательном учреждении (институте, университете), например очно, или совмещать учебу с работой.

Дистанционное обучение очень удобно для людей, желающих получить новую специальность или повысить квалификацию без отрыва от основной работы. Оно удобно для занятых людей, а также для тех, кто имеет ограничения по состоянию здоровья или проживает в удаленных пунктах или там, где нет соответствующих учебных заведений.

Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет це-

ленаправленная и строго контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента, который может учиться, имея при себе набор средств обучения (методические указания, учебные пособия и учебники на бумажных и электронных носителях и т.п.).

В дистанционном обучении очень важно понять, что, как и в любой другой образовательной системе, здесь происходит взаимодействие преподавателей и студентов и студентов между собой. Это взаимодействие происходит с использованием различных информационных и коммуникационных технологий, например, традиционные средства обучения на печатной основе (учебники) используются для знакомства с новым учебным материалом, электронная почта – для обеспечения связи преподавателей со студентами (рассылка заданий и выполненных работ, индивидуальные консультации).

Независимо от методики дистанционного обучения общим остается то, что необходимо обеспечить организацию учебного процесса, доставку соответствующих учебно-методических материалов и организовать информационную поддержку всех административных структур распределенного учебного заведения.

Вместе с тем большинство из размещенных в сети образовательных материалов олицетворяет педагогику в достаточно примитивном ее проявлении и выполняет большей частью декларативную или представительскую роль. Наибольшие трудности в дистанционном образовании, как правило, представляют не технические проблемы, а чисто дидактические, связанные с построением программ обучения. Сложившаяся стихийная организация дистанционного обучения студентов для деятельности в непроизводственной сфере страдает однообразием, и его бессистемное включение в очную и заочную систему подготовки студентов является малопродуктивным. При этом состояние современной высшей школы предоставляет неравные возможности

для реализации разных моделей, значительно сужая функциональный спектр дистанционного образования. Применяемые сегодня модели обеспечивают скоростную подготовку необходимого для разных сфер промышленного и социального производства кадров, но не работают на перспективу развития различных отраслей народного хозяйства, требующего качественно иной подготовки специалистов [2, с.35].

Для дистанционного образования в разной мере применимы те дидактические системы, которые традиционно реализуются в очном обучении. Они могут применяться в разных вариантах взаимодействия преподавателя, обучаемого и учебного материала. Наиболее характерными вариантами являются:

- обучение в форме дополнения к личным встречам обучаемого и обучающего, т.е. специалиста, курирующего образовательный процесс;

- обучение с полной заменой личных встреч взаимодействием с обучающим средством, сопровождаемое жесткой системой отслеживания результатов обучения и оперативной обратной связью. В этом случае жестко задаются не только познавательные задачи, но и последовательность их решения, способы выполнения действий и представления результатов;

- тот же вариант, но используется не жесткая система управления образовательным процессом на основе базовых ориентиров (отслеживаются только промежуточные и итоговые результаты обучения, и предоставляется свобода выбора последовательности и способа решения поставленных задач);

- обучаемому предоставляется свобода выбора самой образовательной программы и темпа обучения в соответствии с его познавательными возможностями, интересами, направленностью личности.

При разработке дидактической системы дистанционного образования необходимо учитывать множество факторов. Для уменьшения стохастичности процесса,

предотвращения ошибок и необоснованных решений следует ввести понятие образовательного пространства. Его можно определить как существующее в социуме «место», имеющее определенные размеры и обязательные атрибуты образовательного назначения: лица, желающие получить образование; лица, оказывающие образовательные услуги: носители и источники содержания образования; образовательные учреждения; материально-техническая база образования и др.

Существующие разработки в области теории дистанционного образования носят фрагментарный характер, часто слабо связаны с общепедагогическими теориями, что в значительной мере происходит потому, что инициаторами и исполнителями разработок по дистанционному образованию являются в большинстве специалисты с техническим образованием. Это объясняется тем, что технической и информационной основой дистанционного обучения являются средства новых информационных технологий, оценить и использовать возможности которых в системе образования на данном этапе может в большей степени специалист с инженерным образованием [1, с.134].

Анализ современных педагогических теорий позволил сделать вывод, что педагогической и методологической базой дистанционного обучения может стать теория личностно ориентированного образования.

Для обеспечения педагогической эффективности дистанционного обучения, прежде всего, необходимо, чтобы к ним реализовывались не только соответствующие принципы классической дидактики, но и специфические принципы. К числу последних можно отнести следующие: интерактивность; потенциальная избыточность учебной информации; нелинейность информационных структур и процессов; комплексное использование средств мультимедиа и сетевых технологий.

Принципиально важным является глубокое изучение новой роли препода-

вателя в дистанционном обучении. Уже сейчас очевидно, что традиционные педагогические функции разделяются между педагогом – методистом-автором курсов, которыми необходимо наполнить образовательную среду и педагогом – организатором-интерпретатором курса, которого называют также тьютором. Формально разграничение их функций представляется достаточно ясным. Однако на практике их неизбежное взаимодействие порождает сложный комплекс профессиональных, методических, межличностных проблем. Кроме того, в этом блоке появляется и третье действующее лицо – методист-программист, который должен перевести содержание подготовительного курса в электронную форму, что как показывает практика, является проблемой не только технической. От качества работы програм-

миста успех работы зависит не в меньшей степени, чем от автора курса [2, с.65–66].

Перспективы дистанционного обучения в России обусловлены особенностями социального развития страны, а также процессом интеграции в мировую экономическую и технологическую системы.

Литература

1. *Захарова, И.Г.* Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М., 2010 – 192 с.
2. *Волов, В.Т.* Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы / В.Т. Волов, Н.Ю. Волова, Л.Б. Четырова. – Самара: Рос. академия наук; Самарский научный центр, 2000. – 137 с.
3. *Романова, Ю.Д.* Информатика и информационные технологии / Ю.Д. Романова, И.Г. Лесничая. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2009. – 320 с. ■

УДК 37.091.3:93/94(470.325)

ОСНОВЫ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛАХ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Л.Н. Москвитина

Аннотация

В статье характеризуются наиболее важные аспекты информационно-методического обеспечения процесса преподавания истории в школе. В описании регионального опыта прослеживается отражение процессов современных преобразований в организации школьного исторического образования, анализ кадрового потенциала Белгородской области, рассмотрена значимость саморазвития учителя в условиях преобразований.

Ключевые слова: информационно-методическое обеспечение, школьное историческое образование, кадровый потенциал, мониторинг.

Abstract

The article analyses the most prominent aspects of informational and methodological support of history teaching at secondary schools. Description the regional experience of Belgorod Oblast, we trace how modern transformations find their reflection in the organizational structure of history teaching, provide an analysis of workforce capacity in the region, as well as prove the importance of teachers' self-development under the conditions of social transformation.

Index terms: informational and methodological support, history education at schools, workforce capacity, monitoring.

Любой региональный опыт не может быть оторван от общих тенденций российского образования. Изменения, произошедшие в конце XX – начале XXI в., обусловили трансформацию историко-обществоведческого образования в нашей стране: серьезное влияние оказали процессы глобализации; курс на интеграцию государства в мировое образовательное пространство; радикальное преобразование всех сторон общественной жизни, которое стимулировало поиск новой образовательной политики; новый этап развития исторической науки, теории и методологии педагогической науки, являющихся базовым основанием для построения современной системы школьного исторического образования.

Предметы «История», «Обществознание», «Право» призваны решать задачи духовно-нравственного воспитания, подготовки будущих граждан на основе уважения исторической памяти своего государства, сохранения и приумножения национальных традиций [4].

О важной роли исторического образования как фактора формирования общественного мнения свидетельствуют следующие исследования ВЦИОМ (данные были озвучены на Всероссийском семинаре–совещании «УМК издательства «Русское слово» по истории и обществознанию в условиях внедрения нового государственного стандарта основного общего образования», сентябрь 2011 г., г. Владимир):

– за последние 2 года (с 2009 г.) доля граждан, в той или иной степени увлекающихся отечественной историей, увеличилась с 39% до 62%;

– 79% россиян считают, что учебник истории должен быть единым для всех школ, чтобы исключить путаницу в головах учащихся.

Неоднозначное отношение общественности именно к учебнику истории указывает на особое положение предмета в системе школьных дисциплин, как более сориентированного на гражданское, патриотическое воспитание, идентификацию

и успешную социализацию подрастающего поколения.

Внимание к школьному историческому образованию со стороны власти и со стороны общества еще раз подтверждает актуальность обсуждаемых сегодня в связи с предстоящим переходом на стандарты второго поколения вопросов:

- формирование учебных курсов истории на основе достоверности, научного сопровождения;
- открытое общественное обсуждение стандартов (для старшей школы);
- обсуждение в профессиональном сообществе требований к учебнику по истории и его содержательному наполнению;
- информационно-методическое обеспечение исторического образования.

Если рассмотрение и изучение трех вышеназванных вопросов находится еще в процессе становления, развития, то об информационно-методическом обеспечении мы можем говорить сегодня как о действующей системе.

Назовем только основные составляющие этой системы:

- 1) обеспечение условий реализации нормативно-правовых требований;
- 2) обеспечение учебного процесса учебно-методическими комплектами и информационно-коммуникативными средствами, ЦОРами;
- 3) обеспечение совершенствования кадрового потенциала (система повышения квалификации, распространение актуального педагогического опыта, консалтинговые услуги).

Обеспечение условий реализации нормативно-правовых требований преподавания учебного предмета «История» в Белгородской области осуществляется в рамках образовательной области «Обществознание», где существуют традиционные базисные курсы отечественной и всеобщей истории, а также пропедевтические, профильные, элективные, модульные и иные разновидности курсов в полном соответствии с законом «Об образовании» и

требованиями Федерального компонента Государственных образовательных стандартов (2004 г.).

Система исторического образования охватывает вторую и третью ступени общего образования. Основные содержательные линии примерной программы базового и профильного уровней исторического образования реализуются в рамках двух курсов – «История России» и «Всеобщая история» – в примерном соотношении в соответствии с нормами ГОС. Предмет «История» в ФБУП отмечен как обязательный, а примерная программа предусматривает включение в обязательный курс предмета краеведческого материала, что позволяет учителям Белгородчины осуществлять непрерывный процесс формирования ценностных ориентаций, воспитания патриотизма, уважения к традициям Родины, правам и свободам человека, мировоззренческим позициям в тесной взаимосвязи с историей родного края. Дальнейшим проявлением такого изучения являются ежегодные Иоасафовские чтения, областная олимпиада по краеведению, в которых уже традиционно участвуют представители всех районов области и которая вызывает самый живой интерес со стороны не только школьников и учителей, но и их родителей.

Обеспечение учебного процесса учебно-методическими комплектами и информационно-коммуникативными средствами, цифровыми образовательными ресурсами отслеживается по результатам ежегодного мониторинга, проводимого ГОУ ДПО «БелРИПКППС» в общеобразовательных учреждениях Белгородской области.

Данные мониторинга указывают на то, что все школы области в полном объеме обеспечены учебно-методическими комплектами.

В ходе процедур аккредитации, лицензирования, проверки качества уровня образования и соответствия Государственным образовательным стандартам в Белгородской области не выявлено случаев использования учебников и учебных пособий, не

Таблица 1

Наиболее используемые УМК в общеобразовательных учреждениях Белгородской области

Классы	Изд-во «Просвещение», %	Изд-во «Русское слово», %	Изд-во «Вентана-Граф», «Дрофа», %
5-е	87,5	12,5	100, 10-часовой курс «Что изучает история?»
6–9-е	87,0	10,0	3
10–11-е	30,7	62,2	7

входящих в Федеральные перечни учебников, а также каких-либо иных пособий, содержащих недостоверную информацию об истории и культуре народов Российской Федерации.

Данные мониторинга позволили сделать следующие выводы о наиболее используемых учебно-методических комплектах по истории в Белгородской области (табл. 1).

В среднем звене предпочтение отдается учебно-методическим комплектам издательства «Просвещение»:

«История России», 6–9 класс, под ред. А.А.Данилова.

«Всеобщая история», 6 класс, авт. Е.В.Агибалова, Г.М.Донской; 7–8 класс – А.Я.Юдовская, 9 класс – А.О.Сороко-Цюпа.

В старшей школе в большей степени используются учебники издательства «Русское слово»:

«История России», 10-11 класс, под ред. А.Н.Сахарова; «Всеобщая история» 10–11 класс – Н.В.Загладин и др.

С 2004 г. в Белгородской области реализуются программы обществоведческого образования на профильном уровне. Профильное изучение курсов истории (обществознания) не только связано с подготовкой учащихся к дальнейшему поступлению на соответствующие факультеты высших учебных заведений, но и является частью общей системы предвузовской гуманитарной подготовки. В связи с этим особенно важным представляется формирование целостной интегративной модели гуманитарного образования, где тесная взаимосвязь

в преподавании профильных предметов существенно повышает общее качество образования и обеспечивает высокий уровень овладения учебными умениями и навыками, необходимыми для продолжения обучения в системе высшего профессионального образования. Способствовать этому призваны разработанные авторскими коллективами ГОУ ДПО «БелРИПКППС» совместно с учителями школ Белгородской области, представителями Избирательной комиссии Белгородской области и Пенсионного фонда Белгородской области учебно-методические комплекты элективных курсов: «Введение в избирательное право» 8–9 класс, «Основы избирательного права» 10–11 класс, «Пенсионный всеобуч» для старших классов, утвержденные региональным экспертным советом Белгородской области и предоставленные общеобразовательным учреждениям в свободном доступе через Интернет и на электронных носителях.

Все школы Белгородской области на сегодняшний день имеют возможность использования разнообразных ЦОРов, имеют доступ к сети Интернет. Одним из обязательных требований к оснащению предметного кабинета является наличие мультимедийного сопровождения, электронных пособий, дидактических электронных материалов.

Все педагоги Белгородской области с 2004 по 2010 г. прошли обучение по программе «Интел. Обучение для будущего», что позволило обеспечить более эффективный переход школ на новые образова-

тельные ориентиры, в том числе к освоению современных информационных технологий и их активное использование в реализации деятельностного подхода на основе лично-сти ориентированного обучения. Сегодня в системе повышения квалификации обучение использованию информационно-коммуникативных технологий продолжается, но уже с учетом новых технологий и уровня подготовленности учителей. В системных курсах ПК по программе «Обновление содержания исторического образования» (144 ч.) включен модуль «Информационные технологии», где наряду с темами по освоению новых информационных технологий, например: «Информационная безопасность и антивирусная защита», «Сетевые библиотеки и интернет-форумы в образовании», слушателям предлагаются темы, связанные непосредственно с использованием информационных технологий в преподавании предмета: «Технология создания и применения нелинейных презентаций на уроках истории и обществознания», «Интерактивный плакат как элемент электронного учебника», «Современное учебное занятие с использованием интерактивных средств обучения», «Методика работы с интерактивной доской и интерактивным планшетом при проведении уроков истории и обществознания».

И, наконец, важная составляющая – обеспечение условий совершенствования кадрового потенциала начинается с изучения статистических данных Департамента образования, культуры и молодежной политики Белгородской области, результатов мониторинга кадрового состава учителей-предметников.

Всего в Белгородской области по данным Департамента работают более 800 учителей обществоведческих дисциплин. Электронная база ГОУ ДПО «БелРИПКППС» данных педагогического состава общеобразовательных учреждений области ежегодно обновляется для контроля, прогнозирования и осуществления курсовой подготовки педагогов области.

Создан банк данных методистов муниципальных методических служб (ММС), курирующих предметы и руководителей районных методических объединений (РМО). Осуществляется обратная связь с муниципальными методическими службами, взаимное сотрудничество по методическому сопровождению учебного процесса, сложилась система кураторства учеными и методистами института ММС. Стали традиционными ежегодные региональные методические семинары:

- «Основные тенденции в преподавании обществоведческих дисциплин»;
- «Воспитательный потенциал уроков истории и обществознания»;
- Предметные олимпиады: «История. Обществознание. Право»;
- информационные и обучающие семинары издательств с участием методистов издательств, авторов учебников.

Мониторинг общего кадрового обеспечения – неотъемлемая часть методического сопровождения, так в августе 2009 г. анкетирование учителей обществоведческих дисциплин Белгородской области, проведенное с целью выявления общей характеристики кадрового потенциала, выявило, что в Белгородской области пока сохраняется общая для России проблема пополнения молодыми кадрами общеобразовательных учреждений. Только 4,3% опрошенных – это учителя в возрасте до 30 лет от общего числа респондентов. Наибольший процент педагогов на сегодняшний день – это учителя в возрасте от 40 до 49 лет (46,9%). Соответственно количество учителей со стажем педагогической работы более 10 лет превышает 50%.

Вместе с проблемой так называемого «старения» педагогических кадров были выявлены и положительные аспекты: наличие достаточно устойчивых профессиональных взглядов и высокий уровень самоорганизации педагогов области. Современные подходы к аттестации педагогических кадров стимулируют учителя к постоянному процессу самообразования.

95,7% учителей отметили, что при выборе темы самообразования они в первую очередь руководствуются интересом в профессиональной деятельности.

О высоком уровне педагогических кадров обществоведческих дисциплин свидетельствует стабильно высокий процент победителей проекта ПНПО (более 15% от общего количества педагогов области).

Однако при сложившейся системе научно-методического обеспечения преподавания истории существует ряд нерешенных проблем, связанных с различными сторонами деятельности учителя:

- одна из наиболее часто отмечаемых учителями – целесообразность огромного объема фактического материала, содержащегося в учебниках, несоответствие его количеству времени, отводимого для изучения истории в школе на базовом уровне (особенно в 9 классе);

- вопросы по совершенствованию системы оплаты труда;

- привлечение молодых педагогов в школы;

- объединение профессиональных усилий для создания наиболее эффективных и комфортных условий как для учащихся, так и для учителей, в данном случае речь идет об оптимизации организационно-административной работы с целью сокращения форм отчетности, освобождения фактического времени учителя на подготовку к урокам и внеурочной деятельности.

Одним из примеров активной позиции педагогов Белгородчины является их позиция по отношению к «Ассоциации учителей истории и обществознания». Всего год назад была создана Всероссийская общественная организация, в формировании и работе которой активное участие приняли учителя истории и обществознания Белгородской области:

- проведено Учредительное собрание, принят устав регионального отделения;

- проводятся регулярные встречи с представителями районных отделений Ассоциации;

- осуществляется обратная связь посредством электронных ресурсов Интернета;

- представители регионального отделения Ассоциации приняли активное участие во Всероссийском учредительном собрании (Москва, октябрь, 2010), в Первом Всероссийском съезде учителей (Москва, май, 2011);

- 5–6 октября 2011 г. в Белгороде состоялось выездное заседание президиума Ассоциации по теме «Актуальные проблемы современного исторического образования», в ходе которого члены Президиума и представители региональных отделений Ассоциации России встретились с педагогической общественностью Белгородской и Харьковской областей. Были рассмотрены актуальные вопросы не только о взаимодействии региональных представительств Ассоциации, но и о возможных способах общественного влияния на процессы преобразований в области исторического образования. Участники заседания отметили, что опыт Белгородской области способствует консолидации общих усилий в развитии современной системы исторического образования, укреплению связей между центром и регионами.

Преподавательскую общественность Белгородской области отличает чувство ответственности и готовности к созидательному и творческому труду.

Особенность положения учителя истории на различных этапах развития общества всегда заключалась в непростой ситуации выбора неоднозначных оценок и разнообразия интерпретаций исторического материала. Сегодня есть четкое понимание необходимости сохранения всех накопленных знаний, сохранения исторической правды, которая является основой формирования у подрастающего поколения общественного сознания, определяющего позицию будущего гражданина к своей стране. Именно эта особенность накладывает на учителя истории особую ответственность за понимание необходимости собственного саморазвития. Переход на

компетентностный подход – это не только процедура реструктуризации и усиления практической направленности образования, но и осознанность, степень осмысления, способность и готовность личности выступать в качестве целостного субъекта саморазвития [3].

Реализация требований, выдвинутых современным профессиональным сообществом в условиях преобразований российского образовательного пространства, требует, в первую очередь, качественных изменений в сознании современного учителя, его профессиональных взглядов, личностного отношения к повышению уровня своей профессиональной компетентности.

Однако непростые профессиональные задачи в современных условиях преобразований учитель может решать только в условиях тесной взаимосвязи с администрацией школы, методическими службами и системой повышения квалификации, при заинтересованности и поддержке муници-

пальных и региональных властей в вопросах развития образования, через обмен опытом, открытый диалог, готовность к сотрудничеству, саморазвитию при централизованном методическом сопровождении, т.е. во взаимодействии всех элементов вышеназванной системы информационно-методического сопровождения.

Литература

1. *Днепров, Э.Д.* Сборник нормативных документов. История / сост.: Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 79 с.
2. *Днепров, Э.Д.* Сборник нормативных документов. Обществознание / сост.: Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 73 с.
3. *Ермаков, Д.С.* Компетентностный подход в образовании / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8–15.
4. *Кондаков, А.М.* Образовательные стандарты второго поколения / А.М. Кондаков // Справочник руководителя образовательного учреждения. – URL: <http://www.edu.resobr.ru>



УДК 378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЫ

В.В. Островая

Аннотация

Рассматриваются теоретико-методологические проблемы проектирования профессионально-корпоративной среды. Основополагающим подходом выбран коммуникативный подход, обеспечивающий необходимые условия и факторы для формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста экономической отрасли.

Ключевые слова: профессионально-корпоративная среда, коммуникативная компетентность, проектирование.

Abstract

The article considers theoretical and methodological issues of designing a professional corporate environment. We have chosen the communicative approach as the fundamental basis to provide the necessary conditions and factors for the formation of communicative competence of a future professional in economics.

Index terms: professional-enterprise environment, communicative competence, design.

Организация не может успешно существовать в рыночной внешней среде, если не имеет определенных ориентиров, указывающих на то, к чему она стремится и чего хочет добиться. Социальный заказ, анализ внешней и внутренней среды организации служат основой для определения ее направленности, цели, которые обуславливают специфику создания профессионально-корпоративной среды организации.

Миссия профессионально-корпоративной среды выполняет три главные функции:

1) объективное представление субъектам внешней среды о профессионально-корпоративной среде данной организации;

2) присутствие единения внутри организации корпоративного духа;

3) осуществление эффективного управления и развития профессионально-корпоративной среды организации для полноценного профессионального становления сотрудников.

В данной работе образовательная среда определяется как профессиональное окружение специалистов организации, включающее различные виды условий, средств и

содержание образования, способные обеспечить продуктивную деятельность молодых специалистов и их развитие.

Образовательная среда там же определяется как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу». Если среди множества образовательных сред выделить среды, у которых в качестве «заданного образца» фигурирует личность, владеющая той или иной профессиональной подготовкой, то такую образовательную среду можно назвать «профессиональной», а если эта личность находится в коллективе, то тогда такую среду мы назовем профессионально-корпоративной.

Иными словами, «профессионально-корпоративной средой» мы будем называть систему влияний и условий, рассмотренную в аспекте формирования профессиональной деятельности человека.

Профессионально-корпоративная среда для участника производственного процесса служит источником личного опыта, задает ему направление для профессионально-личностного развития, это профессионально ориентированное окружение организации в производственном

процессе, которое должно быть нацелено на формирование коммуникативной компетентности у всех работников и сформировано в соответствии со следующими условиями:

1) модель профессионально-корпоративной среды разрабатывается в соответствии с компетентностным и проблемно-задачным подходами, необходимыми для формирования способности действовать в проблемных ситуациях, готовностью к решению профессиональных проблем;

2) содержательная составляющая профессионально-корпоративной среды профессионального становления включает базу производственных задач;

3) процессуальная составляющая профессионально-корпоративной среды в производственной сфере является технологией развития проектно-конструктивных способностей.

Под моделью в научных исследованиях понимается любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заменителя», «представителя», и желательным результатом профессионального становления выступает образ специалиста-профессионала [1]. В связи с этим в терминологическое поле педагогики было включено понятие «моделирование профессиональной среды».

В литературе, посвященной аспектам моделирования, представлены различные классификационные признаки, по которым выделены различные типы моделей. Например, называются такие признаки, как способ построения (форма модели) и качественная специфика (содержание модели). По способу построения модели бывают материальные и идеальные. По форме они могут быть образные, построенные из чувственно наглядных элементов; знаковые, в этих моделях элементы отношения и свойства моделируемых явлений выражены при помощи отдельных знаков;

смешанные, сочетающие свойства и образных, и знаковых моделей [2].

Проектируя процесс создания модели профессионально-корпоративной среды в соответствии с целями и задачами профессионального образования, необходимо рассматривать:

– факторы, определяющие принципы построения и раскрывающие сущность этой среды;

– условия – объективные и субъективные – формирования и функционирования профессионально-корпоративной среды.

Одним из таких условий, на наш взгляд, является развитие инновационного сознания управляющих организацией, которое, в свою очередь, служит фактором формирования панорамного профессионального мышления молодых специалистов, панорамной профессиональной картины, развития рефлексивных умений, повышения профессиональной грамотности специалистов [3]. Причем здесь имеет место взаимовлияние стиля мышления молодого специалиста и профессионально-корпоративной среды. С одной стороны, стиль мышления влияет на процесс ее проектирования, с другой – сама среда становится средством и условием панорамного профессионального видения.

Проектирование профессиональной среды должно быть тесно связано с личностным развитием специалистов, работающих в этой организации, т.е. направлено на субъект педагогического процесса – на человека, его потребности в профессиональном образовании, саморазвитии.

Эффективность работы профессионально-корпоративной среды конкретной организации во многом зависит от качества компонентов этой среды, от степени их соответствия основным концептуальным целевым установкам развития организации и особенностям производственного процесса, т.е. от того уровня, который был в них заложен при проектировании.

При проектировании модели профессионально-корпоративной среды разраба-

тывается процесс формирования коммуникативной компетентности специалистов. И.С. Халитова предлагает использовать при этом следующие общепедагогические и специфические принципы: принцип позитивного корпоративизма, системности в восприятии факторов, влияющих на поведение объектов и элементов их коммуникативной компетентности, гуманизма, основывающегося на духовности, что является целью и средством развития личности и общества; формирования коммуникативной компетентности как основы принятия корпоративной культуры; ценностно-смысловой и рефлексивной направленности учебно-производственного процесса подготовки специалиста, диалогизации педагогического процесса; направленности на субъектное и индивидуально-творческое развитие и саморазвитие специалиста [4].

Процесс создания профессионально-корпоративной среды в организации включает в себя следующие этапы:

Первый этап – определение целей и производственных задач профессионально-корпоративной среды как педагогической системы, а также системы производственных задач, которые предполагается решить в рамках данной среды.

Основная задача этапа – выбор способа организации производственного процесса с максимальным включением всех компонентов профессионально-корпоративной среды, наряду с включением современных образовательных технологий, при учитывании индивидуальных особенностей молодых специалистов (обучение по индивидуальному графику, скорость прохождения практического занятия).

Цели этапа разделены на следующие группы:

– Производственные – использование профессионально-корпоративной среды в процессе профессионального обучения и наставничества молодых специалистов (получение обучающимися определенных знаний, умений и навыков по своей специальности и профессиональным обязанностям).

– Информационные – заключаются в формировании и развитии информационной культуры – умений и навыков в овладении способами и методами извлечения и анализа информации независимо от предметной области.

– К личностно-развивающим целям относятся развитие навыков самостоятельной познавательной деятельности и развитие творческих способностей, как при индивидуальной работе, так и в коллективе, способность к профессиональному саморазвитию, самопознанию.

Второй этап – анализ начального состояния профессиональной среды включает в себя анализ программно-технического, информационного и личностного потенциала организации.

Анализ программно-технического состояния состоит в изучении состояния программно-технической базы организации (технические средства обучения; компьютерные сети; лабораторные комплексы, программное обеспечение); возможность обновления профессионального обучения.

В рамках анализа информационного состояния организации рассматривается информационное наполнение предстоящего профессионального процесса – информационные ресурсы как в традиционной, так и в электронной форме, отражающие содержание обучающих программ (электронные и печатные учебные пособия, тренинги, справочники и т.д.).

Личностный потенциал оценивается по следующим показателям:

– информационная культура участников производственного процесса как производственных наставников, так и начинающих специалистов;

– начальный уровень знаний будущих специалистов;

– навыки самостоятельной работы;

– психологические особенности будущих специалистов.

Третий этап состоит в выборе педагогических технологий, методов приемов, а также видов и форм контроля учебно-про-

изводственной деятельности и в информационном наполнении процесса. На основе выполненного анализа начального состояния педагогической и информационной системы рассматривается целесообразность использования различных педагогических приемов, методов и технологий для реализации образовательного процесса в профессиональной среде, актуализируются междисциплинарные связи.

Четвертый этап – собственно модель. На основе особенностей, выявленных для профессионально-корпоративной среды на предыдущих этапах, разрабатывается оптимальная педагогическая модель, практически реализуемая в данных условиях, которая будет способствовать полноценному формированию и реализации профессионального потенциала у будущих специалистов.

Пятый этап – прогнозирование и построение гипотез. Рассмотрение возможных педагогических ситуаций, производственных трудностей, путей их решения. При проектировании должно сложиться четкое представление о возможном результате исходя из целей, а также происходит практическая реализация и внедрение достигнутых результатов. Процесс построения проектируемой профессионально-корпоративной среды завершается внедрением ее в производственный процесс.

На шестом этапе производится оценка педагогической эффективности. Измерение качественных и количественных педагогических характеристик профессионально-образовательного процесса в организации и корректировка (внесение изменений при необходимости в предыдущие этапы).

Выделяя профессионально-корпоративную среду как основополагающее условие индивидуального выбора профессиональной деятельности, считаем, что активная роль этой среды заключается в том, чтобы способствовать самораскрытию человека, «вытягивать» его потенциальные возможности на уровень актуализиро-

ванных способностей, которые являются основой активного профессионального и личностного саморазвития.

Для успешного функционирования профессионально-корпоративной среды необходимо создать соответствующие педагогические условия. На наш взгляд, такими условиями являются:

- высокий уровень информационной культуры руководителей, наставников и будущих специалистов;

- внедрение инновационных, в том числе и информационных, педагогических технологий, основанных на субъект-субъектных взаимоотношениях;

- рефлексивная деятельность субъектов производственного процесса, способных к адекватной самооценке своей личности.

Особого внимания в составе интегральной модели профессионально-корпоративной среды заслуживает модель специалиста, которая выполняет роль связующего элемента, объединяющего вокруг себя все остальные ее компоненты.

В данном случае речь идет о модели деятельности будущего специалиста – выпускника вуза. Для того чтобы иметь возможность наиболее полно учитывать особенности и специфику будущей профессиональной деятельности, целесообразно разработать такую модель. Модель деятельности, являясь своего рода эталонным значимых профессиональных качеств специалиста, позволяет трансформировать общие цели и содержание образования в дидактические цели и содержание, реализуемые в учебных программах соответствующих высших учебных заведений. Нормативно-функциональная модель профессиональной деятельности специалиста представляет собой матрицу, по вертикали которой указываются значимые профессиональные качества специалиста (ведущие факторы профессиональной деятельности); их наличие определяется требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, а по горизонтали в процент-

ном отношении – требуемый уровень их сформированности у выпускников вуза, успешно выполняющих свои профессиональные обязанности. Наличие модели профессиональной деятельности специалиста дает возможность на научной основе корректировать и уточнять в целом не только цели и содержание профессионального образования специалиста в вузе, но и дидактическое содержание обучения по конкретным блокам учебных дисциплин в соответствии с требованиями будущей деятельности. Преподаватель вуза на основе этой модели может достоверно и точно осуществлять выбор и обоснование методов, организационных форм и информационных средств, в наибольшей степени способствующих качественному развитию у обучающихся требуемых профессиональных качеств, и таким образом формировать в рамках предметного содержания учебной дисциплины специальную профессионально ориентированную (в нашем случае профессионально-корпоративную) обучающую среду. Наличие технологии мониторинга профессионального становления специалиста в вузе позволяет педагогу постоянно сравнивать соответствие достигнутых дидактических целей уровню профессионализации обучающихся, отвечающему требованиям их будущей профессиональной деятельности.

Опираясь на аспекты моделирования деятельности, можно сделать вывод о том, что модель профессиональной подготовки специалиста в системе высшего образования целесообразно представить в виде замкнутого регулируемого и управляемого процесса. В этом случае модель подготовки специалиста в вузе органично включает в себя четыре модели: модель учебной дисциплины, модель управления процессом обучения, модель обучающегося и модель обучающего. Следовательно, при создании в вузе специальной профессионально ориентированной обучающей среды для изучения конкретной учебной дисциплины преподавателю необходимо в соответст-

вии с требованиями функциональной модели специалиста последовательно разработать все остальные модели. Их оптимизация в рамках интегральной модели профессиональной подготовки будет способствовать более полному выполнению требований социального заказа на подготовку профессионалов с достаточно прочным базовым массивом специальных знаний и практических умений по всем направлениям их будущей деятельности. Это способствует переносу акцента с умения почти дословно воспроизводить учебную информацию на понимание ключевых фактов, понятий, законов науки, на умение самостоятельно добывать, применять полученные знания, логически мыслить, доказывать, решая новые нестандартные задачи в процессе овладения знаниями и их закрепления в умения и навыки.

Таким образом, профессионально-корпоративная среда определяется, с одной стороны, как программно-технический производственный комплекс, а с другой стороны, как педагогическая система. Следовательно, при разработке профессионально-корпоративной среды должны решаться не только производственные, но и психолого-педагогические проблемы.

Профессиональная среда представляет собой форму единства людей, складывающегося в результате их совместной деятельности в сфере производства. В основе этой деятельности – согласованные потребности участвующих в ней субъектов, цели и средства их достижения формируются и изобретаются самими субъектами благодаря осваиваемым механизмам производства. Это определяет целесообразность использования пространственных представлений в работе.

Исходя из всего вышесказанного, можно определить, что профессионально-корпоративная среда как педагогическая система должна строиться на основе традиционной, являясь ее логическим продолжением и развитием. Профессионально-корпоративную среду мы определяем как

педагогическую систему, объединяющую в себе информационные ресурсы, производственные средства труда, средства управления производственным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально-развитой, социально-значимой, творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, т.е. коммуникативной компетентностью.

Литература

1. *Дахнин, А.Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность, неопределенность / А.Н. Дахнин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–28.
2. *Давыдов, В.П.* Теоретические и методологические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В.П. Давыдов, О.Х. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 15–18.
3. *Кирикова, З.З.* Профессиограмма как инструмент формирования и уточнения компетенций работника / З.З. Кирикова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 30–33.
4. *Халитова, И.С.* Модель формирования корпоративной компетенции в учебно-воспитательном процессе у будущих специалистов / И.С. Халитова // Вестник ТИБСИ. – 2009. – № 1. – URL: <http://www.tisbi.org/science/vestnik/2009/issue1/Halitova.html>



УДК 378.147.88

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКЛАМЕ

М.А. Николаева, В.Д. Ширшов

Аннотация

Статья посвящена вопросам организации практики студентов по специальности 032401 – «Реклама» с точки зрения компетентностного подхода. Автор раскрывает специфику практики по рекламе, ее цели и задачи, содержание заданий и критерии оценивания профессиональной деятельности студента-практиканта.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, практика, эффективность практики, критерии оценивания.

Abstract

The article is focused on the issues of organizing traineeships for students majoring in advertising as viewed by competence approach. The authors reveal traineeship specifications, their purpose and goal, the content of the tasks, and the criteria of evaluating the trainee's professional work.

Index terms: professional competence, vocational training, traineeship, traineeship efficiency, criteria of evaluation.

На сегодняшний день система высшего образования пытается укрепить связи с профессиональной средой с целью разработки образовательных стандартов для подготовки бакалавров и магистров. Профессиональные стандарты очень важны для системы образования, поскольку позволяют понять, какие требования к квалификации выпускника предъявляют работодатели. В связи с этим к подготовке выпускников предлагается применять компетентностный подход, т.е. для каждого направления определить набор ключевых компетенций, обладать которыми будет обязан каждый выпускник. Компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в условиях изменяющейся социально-экономической реальности.

Идеи компетентностного подхода как принципа образования рассматриваются в работах В.И.Байденко, Э.Ф.Зеера, И.А.Зимней, Д.А.Иванова, Дж.Равенна, В.В.Серикова, Ю.Т.Татура, А.В.Хуторского, В.Д.Шадрикова, С.Е.Шишова и др. Под профессиональной компетентностью принято понимать интегративную характеристику деловых и личностных качеств специалис-

тов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений.

В связи с возрастающей ролью рекламы в современном обществе на первое место встает вопрос о профессиональной подготовке студентов – будущих специалистов по рекламе. *Профессиональную компетентность студента – будущего специалиста по рекламе* мы понимаем как интегративное качество личности будущего профессионала, которое включает в себя готовность и способность к реализации основных задач профессиональной деятельности с помощью приобретенных в процессе обучения профессиональных знаний, умений, навыков (когнитивная готовность, информационная квалификация, креативность, маркетинговая грамотность, профессиональная мобильность) с учетом профессиональных качеств личности, что позволит добиться высокой эффективности в работе. *К профессиональным компетенциям специалиста по рекламе* мы относим следующие: знания нормативно-правовых документов и документооборота; знания и умения

проектной деятельности; навыки работы с текстом; знание и навыки работы с ПК и мультимедийными материалами; навыки коммуникативной деятельности; владение навыками индивидуальных и коллективных научных исследований.

В своей статье мы более подробно остановимся на практической подготовке студентов – будущих специалистов по рекламе. Практика студентов является составной частью основной образовательной программы. Прохождение практики обязательно для всех студентов, обучающихся в вузе по специальности 032401 – «Реклама». ГОС ВПО предусматривает два вида практики: учебно-ознакомительную и производственную. Организация учебно-ознакомительной и производственной практики на всех этапах должна быть направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника.

Цель учебно-ознакомительной практики заключается в закреплении полученных знаний и приобретении первоначальных практических навыков в решении конкретных проблем, а также формировании у студентов целостного представления о содержании, видах и формах профессиональной деятельности в области рекламы.

К основным задачам учебно-ознакомительной практики мы относим следующие: обеспечение условий для эффективной адаптации студентов к профессиональной деятельности; осмысление в условиях практической деятельности содержания профессионального образования в области рекламы; развитие у студентов интереса к работе в области рекламы; развитие способностей студента к самостоятельной деятельности в качестве специалиста по рекламе, в том числе организаторские, аналитические коммуникативные, творческие, самоорганизации и самоконтроля; освоение методов наблюдения, анализа и обобщения опыта работы специалиста по

рекламе, деятельности рекламного агентства или отдела рекламы и маркетинга на предприятии; развитие у студентов личностных качеств будущего специалиста по рекламе, устойчивого интереса к профессиональной деятельности, потребности в самообразовании и творческом подходе к практической деятельности.

Цель производственной практики, в широком понимании, заключается в формировании профессиональных компетенций студента с помощью проведения комплекса практических и научно-исследовательских работ и на их основе овладение профессиональной деятельностью на уровне, соответствующем квалификации «Специалист по рекламе».

Задачи производственной практики: формирование у студентов личностных качеств будущего специалиста по рекламе, устойчивого интереса к профессиональной деятельности, потребности в самообразовании и творческом подходе к практической деятельности; углубление и закрепление теоретических и практических навыков студентов по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки; развитие у студентов интереса к работе в области рекламы, осуществление самостоятельного исследования актуальной научной или практико-ориентированной проблемы по теме курсовой работы, изучение особенностей построения рекламного менеджмента и маркетинговой политики в организациях и на торговых предприятиях; формирование и расширение опыта студентов в реализации функций специалиста по рекламе; освоение современных технологий проведения рекламных кампаний и других мероприятий по стимулированию сбыта; подготовка студента к выполнению в условиях реального производственного и управленческого процессов следующих видов профессиональной деятельности: маркетингово-рекламной, рекламно-управленческой, рекламно-торговой, рекламно-производственной, художественно-творческой, рекламно-информационной,

культурно-просветительской, аналитической, научно-исследовательской, экспертно-консультационной; сбор эмпирического материала для выпускной квалификационной работы.

Область профессиональной деятельности специалиста по рекламе направлена на обеспечение эффективной рекламы с учетом требований потребителя, отраслевой специфики и условий предпринимательской среды. Объектами профессиональной деятельности является все, что окружает потребителя во внешней макро- и микросреде, все, что полезно для общества и что может быть подвержено рекламе с целью создания высокого имиджа фирмы (организации, личности) и коммерческой пропаганды потребительских свойств товаров и услуг с учетом потребительских предпочтений и интересов.

Эффективность прохождения практики по рекламе осуществляется за счет:

- углубления и закрепления теоретических и практических навыков студентов по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки;

- изучения особенностей построения рекламного менеджмента и маркетинговой политики в организациях и торговых предприятиях;

- освоения современных технологий проведения рекламных кампаний и других мероприятий по стимулированию сбыта;

- развития у студентов интереса к работе в области рекламы, осуществления самостоятельного исследования актуальной научной или практико-ориентированной проблемы по теме курсовой или выпускной квалификационной работы;

- развития способностей студента к самостоятельной деятельности в качестве специалиста по рекламе, в том числе организаторских, аналитических, коммуникативных, творческих, а также самоорганизации и самоконтроля;

- осмысления в условиях практической деятельности содержания профессионального образования в области рекламы;

- освоения методов наблюдения, анализа и обобщения опыта работы специалиста по рекламе;

- формирования и развития у студентов личностных качеств будущего специалиста по рекламе, устойчивого интереса к профессиональной деятельности, потребности в самообразовании и творческом подходе к практической деятельности;

- подготовки студента к выполнению в условиях реального производственного и управленческого процессов основных видов профессиональной деятельности [5].

Структура всех видов практики студентов, обучающихся по специальности «Реклама», включает в себя три части: организационную, практическую и оценочно-аналитическую.

Организационная часть всех видов практики заключается в проведении организационных собраний со студентами по вопросам организации практики; в поиске мест практики в соответствии со спецификой и заданиями; в заключении договоров с местами практики; в проведении установочной конференции по практике, на которой обозначаются цели и задачи практики, комментируются практические задания и т.д.; в ведении переговоров с руководителями мест практики; в организации консультаций студентов групповыми руководителями по вопросам выполнения содержания заданий практики; в индивидуальном планировании деятельности студента-практиканта на период прохождения практики.

Практическая часть учебно-ознакомительной практики включает в себя выполнение следующих заданий: знакомство с организацией, ее развернутая характеристика; презентация места практики на иностранном языке; работа с документацией, анализ должностных обязанностей сотрудников рекламного агентства или отдела рекламы и маркетинга, изучение клиента и особенностей работы с рекламодателем. *Практическая часть производственной практики* состоит из следующих заданий: оценивание жизнеспособности рекламной

го агентства по предложенной матрице; выполнение специальных профильных заданий по дисциплинам; аудит фирменного стиля организации (товара или услуги); изучение на практике механизмов создания и разработки рекламного продукта (создание материалов директ-мейл; написание

рекламных текстов; организация выставок, презентаций, промо-акций, флеш-мобов и т.д.); анализ рекламных продуктов; разработка и изготовление рекламных продуктов; составление резюме и т.д.

Оценочно-аналитическая часть практики предполагает анализ деятельности

Таблица 1

Матрица распределения заданий практики по курсам

№ п/п	Задание практики	2-й курс	3-й курс	4-й курс	5-й курс
1	Разработать индивидуальный план деятельности студента на время прохождения практики	X	X	X	X
2	Общая характеристика рекламного агентства (РА) или отдела рекламы	X	X	X	X
3	Познакомиться с организационно-управленческой документацией фирмы (РА) и проанализировать ее	X	X	X	X
4	Изучить возможности рекламодателя на примере конкретного медиаканала		X	X	X
5	Оценить жизнеспособность рекламного агентства (отдела рекламы) по предложенной методике		X	X	X
6	Изучить клиента (рекламодателя)	X	X	X	X
7	Составить адресную базу для размещения рекламы			X	X
8	Подготовить статью о деятельности организации (или ее товарах, услугах)	X	X		
9	Подготовить презентацию места практики на иностранном языке	X			
10	Выполнить специальное задание по дисциплине «Психология рекламной деятельности»		X	X	X
11	Выполнить специальное задание по дисциплине «Правовое регулирование рекламной деятельности»			X	X
12	Выполнить специальное задание по дисциплине «Составление рекламных текстов. Копирайтинг»			X	X
13	Выполнить специальное задание по дисциплине «Практикум по саморекламе»				X
14	Провести аудит фирменного стиля организации (товара или услуги)		X	X	X
15	Изучить на практике механизмы создания и разработки рекламного продукта, а также провести его анализ			X	X
16	Представить подборку рекламных материалов, в которых используются различные рекламные технологии			X	X
17	Выполнить специальное задание группового руководителя практики	X	X	X	X
18	Разработать презентацию места практики и своей деятельности для итоговой конференции по практике	X	X	X	X
19	Подготовить и представить тезисы своего выступления на конференции	X	X	X	X
20	Осуществить самоанализ деятельности во время прохождения практики	X	X	X	X

студента в течение его практической работы, а именно: самоанализ деятельности студента-практиканта во время прохождения практики, предложения по совершенствованию организации производственной практики, оценка влияния теоретических знаний на практическую деятельность, самооценка профессиональной деятельности студента-практиканта; оценочный лист и отзыв о работе студента от руководителя места практики, участие студента-практиканта в итоговой конференции по практике, презентацию места практики на иностранном языке, анализ деятельности студента-практиканта групповым и факультетскими руководителями [4].

Задания практики разрабатываются для каждого вида практики отдельно с учетом требований, предъявляемых кафедрой рекламы и связей с общественностью, а также с целью формирования у студентов целостного представления о содержании, видах и формах профессиональной деятельности в области рекламы. Организация учебно-ознакомительной и производственной практики на всех этапах помогает в формировании и развитии ключевых компетенций будущего специалиста. Задания практики в соответствии с курсом представлены в *табл. 1*.

Критерии оценивания практики. При выставлении оценки за практику учитываются следующие факторы: 1) достижение основных целей и задач, поставленных перед студентом в процессе прохождения практики; 2) уровень сформированности профессиональных компетенций (коммуникативных, проектных, организаторских, исследовательских и т.д.); 3) проявление профессионально значимых качеств личности; 4) качество и полнота выполнения всех заданий практики; 5) уровень проявления творчества; 6) уровень профессионального анализа и рефлексии; 7) качество отчетной документации и своевременность ее сдачи. Итоговая аттестация проводится по комплексным показателям и предполагает анализ степени

достижения поставленных перед студентом задач.

Ключевым элементом в оценивании практики является оценочный лист, который включает в себя оценку всех участников формирования профессиональной компетентности будущего специалиста по рекламе: руководителя практики от учреждения (потенциального работодателя), группового руководителя университета и самого студента. При оценке профессиональной деятельности студента-практиканта необходимо обозначить уровень сформированности профессиональных компетенций по 5-балльной шкале.

Для оценки были выделены следующие **профессиональные компетенции**: знания нормативно-правовых документов и документооборота; знания и умения проектной деятельности; навыки работы с текстом; знание и навыки работы с ПК и мультимедийными материалами; навыки коммуникативной деятельности; владение навыками индивидуальных и коллективных научных исследований.

Средняя оценка профессиональной деятельности студента-практиканта представлена в *табл. 2*.

По результатам средней оценки видно, что самооценка студента немного завышена в отличие от оценки руководителя с места практики и группового руководителя от кафедры. Оценки руководителей практики отличаются лишь на 0,3 балла. Руководитель от кафедры занижает оценку; это связано с тем, что он должен оценить не только практические успехи студента, но и качество выполнения заданий практики, организованность студента, участие в установочной и итоговой конференциях.

Специалист по рекламе – одна из самых креативных, модных и высокооплачиваемых профессий. Следовательно, необходимо студенческую практику грамотно встраивать в учебный процесс, содержание заданий практики должно носить интегрированный характер, высшему учебному заведению нужно осуществлять тесное

Таблица 2

Оценка профессиональной деятельности студента-практиканта

№ п/п	Уровень сформированности профессиональных компетенций	Самооценка студента	Оценка руководителя от учреждения	Оценка группового руководителя
1	Знание нормативно-правовых документов и документооборота	4,5	5,0	4,0
2	Знания и умения проектной деятельности	4,6	4,8	4,2
3	Навыки работы с текстом	4,8	3,0	3,8
4	Знание и навыки работы с ПК и мультимедийными материалами	5,0	5,0	4,5
5	Навыки коммуникативной деятельности	4,4	4,6	4,2
6	Владение навыками проведения индивидуальных и коллективных научных исследований	4,3	3,3	3,0
7	Средний балл	4,6	4,2	3,9

сотрудничество с профессиональным рекламным сообществом (потенциальными заказчиками и работодателями), а также организовывать постоянный мониторинг организации практики.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 350700 – «Реклама». – М., 2000.
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005. – 216 с.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 40 с.

4. Николаева, М.А. Методические рекомендации по практике для студентов, обучающихся по специальности 032401 – «Реклама» / М.А. Николаева / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2011. – 150 с.

5. Николаева, М.А. Положение о порядке проведения практики студентов по специальности 032401 – «Реклама» Института социального образования УрГПУ / М.А. Николаева / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2009. – 29 с. ■

УДК 377.8

ОРГАНИЗАЦИЯ И ОЦЕНКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

О.Ю. Ягнова

Аннотация

В статье рассматривается опыт педагогического колледжа по внедрению здоровьесберегающих технологий в начальной школе. Предложены организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей в данном направлении, развития их профессиональных компетенций. Приводятся результаты эксперимента, организованного в школах г.Казани.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, здоровьесберегающие технологии, здоровый образ жизни, адаптация к условиям обучения, работоспособность, эмоциональное состояние.

Abstract

This article describes the experience of a pedagogical college in implementing health preservation techniques in primary schools. It introduces organizational and pedagogical conditions of training teaching majors to achieve this goal and develop their professional competences. The article publishes the outcomes of experimental research conducted in Kazan schools.

Index terms: professional competence, health preserving technologies, healthy lifestyle, adaptation to teaching conditions, working capacity, emotional state.

Состояние здоровья подрастающего поколения на современном этапе представляет собой серьезную медико-социальную проблему, которая касается всех областей общественной жизни, в том числе и образования. В педагогической науке и практике образование, ориентированное на сохранение и укрепление здоровья учащихся, получило название здоровьесберегающего. Сформировавшаяся потребность на такое образование определила социальный заказ на подготовку педагогических кадров, обладающих профессиональными компетенциями по использованию здоровьесберегающих технологий в школе.

Здоровьесберегающие технологии интегрируют все направления работы школы по формированию поддерживающей учебно-воспитательной среды, исключающей стрессоры, предупреждающей снижение мотивации учения, сохраняющей психосоматическое здоровье учащихся.

Общепедагогическая, методическая, специальная подготовка будущих учителей обеспечивается в процессе их профессионального обучения в соответствии

с действующим Государственным образовательным стандартом и вытекающими из него учебными планами. Введение в учебный план педагогического колледжа валеолого-педагогического курса в рамках профессионального модуля и организация системной здоровьесберегающей деятельности студентов на педагогической практике позволяет разрешить противоречие между объективной потребностью сферы образования в формировании здоровьесберегающих компетенций у учителей начальных классов и отсутствием организационно-методической технологии ее практической реализации в педагогических учебных учреждениях.

Проект «Тропинки здоровья», разработанный Казанским педагогическим колледжем, ставит своей целью создание организационно-педагогических условий для формирования здоровьесберегающих компетенций будущих учителей на принципах комплексности, интеграции, системности и преемственности.

В рамках проекта осуществляется экспериментальная апробация одноименной

программы оздоровительных занятий в первых классах начальной школы. Занятия проводятся силами волонтерского отряда студентов ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж» под руководством учителей начальных классов и преподавателей колледжа, имеющих опыт работы в области охраны здоровья школьников.

Согласно Государственным образовательным стандартам среднего профессионального образования студенты ко второму курсу уже имеют общую теоретическую психолого-педагогическую подготовку для проведения внеклассной работы в начальных классах. Дополнительная подготовка студентов, участвующих в эксперименте, осуществляется посредством освоения спецкурса «Здоровьесберегающие технологии в начальной школе», содержание которого соответствует современным требованиям к профессиональной компетентности педагогических кадров в сфере здоровьесберегающего образования.

В рамках спецкурса слушатели проходят теоретическую подготовку, направленную на формирование системы представлений о социально-психологических, медико-педагогических и духовных аспектах здоровья учащихся; ведущей роли образа жизни в формировании здоровья подрастающего поколения; современных подходах к здоровьесбережению в образовательной среде. Практические занятия дают возможность обучающимся ознакомиться с особенностями, формами и содержанием программы формирования здорового образа жизни у младших школьников и освоить технологию организации занятий.

Таким образом, общая и специальная психолого-педагогическая подготовка студентов создает условия для успешного проведения занятий по вышеназванной программе в начальной школе.

В процессе самостоятельной подготовки к проведению занятий по экспериментальной программе каждый студент тесно работает с преподавателем-методистом и имеет возможность индивидуальной кон-

сультации по проводимым мероприятиям с детьми. Более того, методисты осуществляют постоянное психолого-педагогическое сопровождение каждого студента в процессе его погружения в практическую деятельность.

Одновременно в школах создаются условия для усвоения студентами положительного опыта практикующих педагогов. Образцами педагогического мастерства являются показательные занятия, проводимые учителями начальных классов, принимающих участие в эксперименте. Поэтому результативность системы профессиональной подготовки будущих учителей обеспечивается объединением высокого профессионализма преподавателей-методистов, с одной стороны, и педагогов школ – с другой.

Программа «Тропинки здоровья» предназначена для учащихся первых классов и является результатом многолетней практической работы авторов-составителей (О.Ю.Ягнова, преподаватель ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж», Т.В.Губайдуллина, учитель МОУ «Раифская средняя общеобразовательная школа Зеленодольского муниципального района РТ») в области здоровьесбережения школьников в системе современного образования.

Занятия направлены на формирование здорового образа жизни младшего школьника на основе повышения уровня знаний о здоровье и выработки поведенческих навыков, охраняющих жизнь и здоровье детей. Оздоровительное значение имеют включенные в каждое занятие комплексы физических упражнений, дыхательной, пальчиковой, зрительной гимнастики. Подобранные с учетом возраста и интересов учащихся игры улучшают психоэмоциональное состояние младших школьников, способствуют изменению отношения к себе и окружающим людям, активно формируют коммуникативную культуру, служат для постановки уверенности в себе, развивают их лидерские качества.

В целом занятия помогают первокласснику быстрее психологически обжить новое пространство жизнедеятельности, способствуют дальнейшему позитивному развитию ребенка как субъекта социального взаимодействия, повышают его уверенность в своих возможностях. Данная программа гармонично вписывается в режим работы начальной школы с учетом ежедневной организации динамической перемены, группы продленного дня.

Экспериментальная апробация программы «Тропинки здоровья» осуществлялась на базе 46 учебных заведений г.Казани в 141 классе и охватывала более 3 300 учащихся.

Оценка результативности программы проводилась методом сравнительного анализа, который показал произошедшие изменения у учащихся экспериментальных групп по следующим критериям: степень адаптации к условиям обучения, особенности эмоционального отношения к школе, сформированность представлений о здоровье и здоровом образе жизни. Диагностика осуществлялась в начале (констатирующий этап) и в конце учебного года (контрольный этап) в экспериментальных и контрольных группах. Используемые методы диагностики: проективный тест «Домики», автор О.А.Орехова [1]; структури-

рованное интервью, авторы О.С.Васильева, Ф.Р.Филатов [2]; анкета «Что я знаю о здоровье?», авторы О.Ю.Ягнова, Н.С. Королева и др.

Для общей оценки уровня адаптации учащихся к школе были изучены качественные показатели этих изменений, характеризующие работоспособность школьников. Сравнение данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента отражено в *табл. 1*.

Анализ показывает, что количество детей с оптимальной работоспособностью в экспериментальных группах снизилось на 1,5%, тогда как в контрольных – на 14,1%. Количество детей с компенсируемым состоянием усталости в экспериментальных группах снизилось на 4,1%, а в контрольных – увеличилось на 11,6%. Количество детей в группе риска (с хроническим переутомлением и перевозбуждением) увеличилось и в экспериментальных, и в контрольных классах.

С целью оценки особенностей эмоционального отношения учащихся к школе получены показатели эмоционального компонента адаптации, отражающие устойчивый эмоциональный фон, т.е. преобладающее настроение ребенка. На контрольном этапе эмоциональное состояние в норме было у 70% детей в эксперимен-

Таблица 1

Распределение учащихся экспериментальных и контрольных групп в зависимости от особенностей работоспособности

Особенности работоспособности учащихся	Количество учащихся экспериментальных групп (%)		Количество учащихся контрольных групп (%)	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
Оптимальная работоспособность	69,6	68,1	72,7	58,6
Компенсируемое состояние усталости	27,9	23,8	22,6	34,2
Хроническое переутомление	1,4	3,3	1,6	2,4
Перевозбуждение, предел возможностей	1,1	4,8	3,1	4,8

тальных группах и у 56% в контрольных. Дети могут радоваться и печалиться, преобладающий настрой – оптимистичный.

В экспериментальных группах наблюдается явная положительная динамика: увеличение числа детей с благоприятным эмоциональным фоном на 22,1% (табл. 2).

Однако значительное число детей часто испытывают отрицательные эмоции в связи с наличием проблем, которые не могут решить самостоятельно. Таких детей в экспериментальных группах – 30%, в контрольных – 44%.

Наличие нерешенных проблем у детей может определяться особенностями социальных эмоций: отношением ребенка к себе, школьной деятельности, учителю, одноклассникам. Выявленное проведенными исследованиями процентное соотношение проблем в сфере социальных эмоций приводится в табл. 3.

На контрольном этапе эксперимента и в экспериментальных, и в контрольных группах положительная динамика в сфере таких социальных эмоций, как отношение к себе, к учителю, с одноклассниками и отношение к себе в новом социальном статусе. Динамика в сфере социальных эмоций «отношение к учению» имеет разный вектор: падение в экспериментальных группах и подъем в контрольных. Это означает, что отношение детей к учебной деятельности улучшилось у 3,1% детей в экспериментальных группах и, наоборот, ухудшилось у 7,6% детей в контрольных группах.

По результатам суммарной оценки эмоционального компонента адаптации можно выделить три группы детей: 1) с положительным отношением к школе; 2) с амбивалентным отношением (двойственным – и нравится, и не нравится); 3) с негативным отношением, что отражено в табл. 4.

Таблица 2

Распределение учащихся экспериментальных и контрольных групп в зависимости от эмоционального состояния

Устойчивый эмоциональный фон	Количество учащихся экспериментальных групп (%)		Количество учащихся контрольных групп (%)	
	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап
Норма	47,9	70,0	52,4	56,0
Отрицательный	52,1	30,0	47,6	44,0

Таблица 3

Соотношение проблем в сфере социальных эмоций первоклассников

Сфера социальных эмоций	Количество учащихся экспериментальных групп (%)		Количество учащихся контрольных групп (%)	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
Отношение к себе	6,8	5,0	7,8	4,0
Отношение к учению	45,9	42,8	38,9	46,5
Отношение к учителю	18,2	12,2	15,0	8,7
Отношения с одноклассниками	19,4	12,0	19,4	8,9
Отношение к себе в новом социальном статусе	52,2	46,5	42,0	40,5

Таблица 4

Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп
в зависимости от суммарной оценки эмоционального компонента адаптации

Особенности эмоционального отношения к школе	Количество учащихся экспериментальных групп (%)		Количество учащихся контрольных групп (%)	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
Положительное	40,3	65,5	41,7	57,11
Амбивалентное	52,1	29,4	52,16	36,0
Негативное	7,37	5,1	6,14	6,9

Анализ данных показывает явную положительную динамику именно в экспериментальных группах.

Чтобы определить сформированность когнитивной составляющей здорового образа жизни, а именно представлений о здоровье и здоровом образе жизни, использовались структурированное интервью и анкетирование. Анализ полученных данных показал положительную динамику в экспериментальных группах. Так, положительный эмоциональный настрой, хорошее самочувствие зависит от внутриличностных факторов, связанных с активным образом жизни, различными видами деятельности, собственными достижениями у 33,85% детей на констатирующем этапе и 42% на контрольном. В контрольных группах изменений по данному критерию не произошло.

Анкета «Что я знаю о здоровье» разработана в соответствии с содержанием программы «Тропинки здоровья» и представляет особый интерес в рамках ее апробации. Анализ полученных данных показывает следующие изменения представлений о способах укрепления здоровья:

– имеют знания о способах сохранения здоровья на констатирующем этапе 5,73% испытуемых в экспериментальных группах и 9,7% в контрольных, на контрольном – 10,8% в экспериментальных группах и 9,7% в контрольных. Данная группа детей отвечает аргументировано, приводит в пример несколько способов сохранения здоровья;

– имеют отрывочные знания о сохранении здоровья на констатирующем этапе 59,71% детей в экспериментальных группах и 58,01% в контрольных. На контрольном этапе – 73,67% и 66,3% соответственно;

– не знают, как можно сохранить здоровье, на констатирующем этапе – 34,53% испытуемых в экспериментальных группах и 32,26% в контрольных. На контрольном этапе эксперимента – 19% детей в экспериментальных и 24% в контрольных группах (рис. 1).

В целом результаты проведенных исследований показывают позитивные изменения заявленных показателей в экспериментальных классах, что свидетельствует об эффективности апробируемой программы и возможности внедрения ее в образовательный процесс начальной школы.

Исследовательская компетентность – неперенная составляющая профессионального развития будущего учителя, позволяющая сочетать фундаментальность профессиональных знаний с инновационным мышлением и практико-ориентированным научным подходом к решению конкретных образовательных задач.

В данном случае студенты являются непосредственными участниками научно-исследовательской деятельности, осуществляемой в рамках проекта. Они проходят через все этапы работы:

1) погружение в проблему, сбор эмпирического материала, его обработка, систематизация и обобщение;

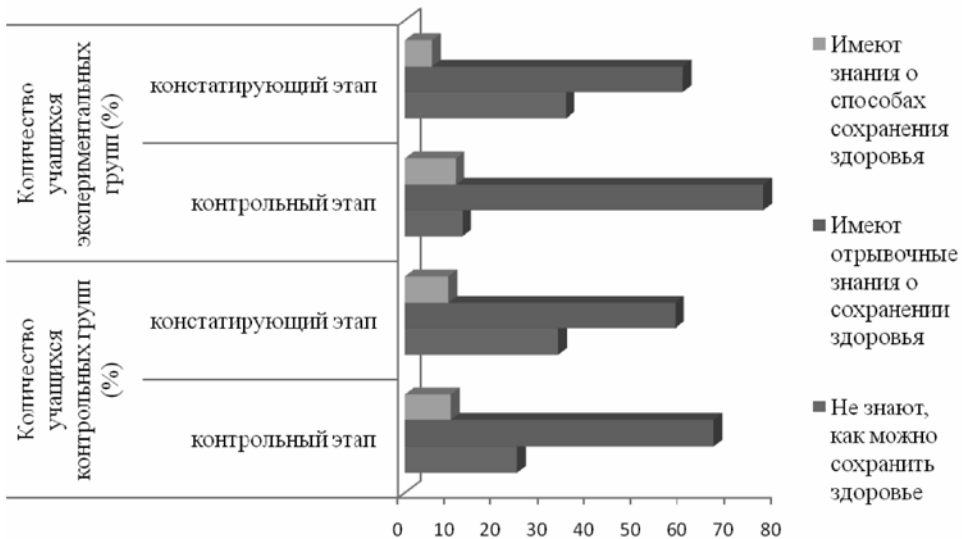


Рис. 1. Изменение представлений о здоровье и способах его сохранения в экспериментальных и контрольных группах

2) экспериментальная реализация программы в начальной школе;

3) теоретическое обоснование проделанной работы в курсовых и выпускных квалификационных работах;

4) представление итогов в виде публикаций, докладов на научно-практических семинарах и конференциях, посвященных проблеме здоровьесбережения в сфере образования.

Участие в исследовательской деятельности формирует у студентов особую культуру мышления, основанную на методологических знаниях, умениях и навыках, способность к рефлексии, научному анализу и обоснованному применению определенных концепций, форм и методов познания.

В целом проект «Тропинки здоровья» не только позволяет внедрить в начальную школу целевую образовательную программу по формированию здорового образа жизни учащихся, но и вооружает практикующих учителей знаниями, умениями и навыками организации оздоровительной

работы среди младших школьников. Участие в проекте студентов педагогического колледжа способствует освоению ими дополнительного аспекта профессиональной подготовки, а именно приобретению теоретических знаний и практических навыков, обуславливающих готовность осуществления работы по здоровьесбережению среди учеников и научного анализа ее эффективности. Вместе с тем участие в проекте является мощным средством формирования мировоззрения и собственной жизненной позиции студентов, способствует повышению их индивидуальных ресурсов, ведущих к успешности и здоровью.

Литература

1. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Академия, 2001.

2. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка / О.А. Орехова. – СПб.: Речь, 2002.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.125

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Н.А. Даничкина

Аннотация

В статье представлены теоретические основы психолого-педагогического исследования формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, методологические подходы исследования. Предложены разные точки зрения на понимание ключевых дефиниций, изучение профессионализма как системного образования.

Ключевые слова: профессионал, профессионализм личности, формирование профессиональной компетентности.

Abstract

The article provides theoretical foundations of psychological and pedagogical research of building professional competence of psychology majors, and describes methodological approaches to research. We suggest that various understandings of key definitions be considered and propose to study professionalism as a systemic entity.

Index terms: a professional, personal professionalism, formation of professional competence.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования, одной из основных целей высшей школы является подготовка профессионально компетентного специалиста. Значимость указанного процесса соответствует целям и задачам, представленным в приоритетных программных документах развития отечественного образования: «Национальная доктрина образования на период до 2025 г.», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», где обращается внимание на необходимость формирования самостоятельных, мобильных, творческих и уверенных в себе личностей. Реализация содержания названных документов востребована при вхождении России в единое образовательное пространство.

Наличие социального заказа на подготовку будущих педагогов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, является основанием для

исследования формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов в условиях педагогического вуза.

Проблема формирования профессионализма человека тесно связана с вопросом о потенциалах и ресурсах психического развития. Б.Г.Ананьев отмечал, что для социального прогнозирования необходимы научные знания о резервах и ресурсах самого человеческого развития, об истинных потенциалах этого развития, которое недостаточно используется обществом [3, с.4]. Эти положения ученого остаются актуальны и для современного континума.

Анализ зарубежных и отечественных теорий позволил выделить следующие методологические подходы исследования профессионального образования будущих педагогов: гуманистический – подразумевает изучение развития и станов-

ления отношений взаимного уважения и культуры в процессе профессионального образования (С.Я.Батышев, В.И.Жернов, А.М.Новиков, Е.В.Ткаченко, В.А.Федоров); личностный – способствует исследованию реализации субъектной позиции обучающихся, развитие профессионально-педагогической культуры (В.Л.Бенин, И.Ф.Исаев, Н.В.Кузьмина, Л.Б.Соколова) и создание условий для проявления личностных способностей (В.В.Сериков); деятельностный – включение студентов в активную учебно-воспитательную и научную деятельность, самостоятельное построение успешного жизненного пути, стремление к успеху (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Н.Е.Щуркова); индивидуальный и дифференцированный – отношение к студенту как к индивиду с его способностями и особенностями (И.Унт); культурологический подход предполагает изучение связи обучающихся с культурой как системой ценностей, закладывающей свободу выбора профессии и способствующей воспитанию творческой личности, способной к применению своих творческих сил в трудовой деятельности (Е.В.Бондаревская, Е.А.Климов); комплексный подход – проявление профессиональной направленности студентов в учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности, представляющей целостное и неделимое единство (П.Вити, Дж.Рензулли); компетентностный подход способствует изучению инновационных педагогических технологий и определению дидактической системы обучения, формированию профессиональных компетенций (Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя) [11, 12, 15].

В последнее десятилетие проблема формирования профессионализма стала предметом рассмотрения психолого-педагогических наук (С.Я.Батышев, Г.В.Безюлева, Е.А.Климов, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Ю.П.Поваренков, Н.С.Пряжников, Е.Ю.Пряжникова, В.Д.Шадриков, Т.И.Шалавина, М.В.Яковлева) [4, 5, 10, 12, 14, 18, 19]. Профессионализацию личности в зрелом возрасте рассматривают в акмеологии

А.А.Бодалев, А.А.Деркач, А.П.Ситников и др. [7, с.51].

Однако в полной мере задача раскрытия психолого-педагогических механизмов формирования профессионализма, влияния на становление человека-профессионала его внутренних ресурсов и возможностей профессионального сообщества не нашла должного решения.

В понимании В.А.Сластенина «профессионализм личности» – это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста. При этом ученый педагогическое мастерство рассматривает как вариант профессионального мастерства [15]. По мнению В.А.Сластенина, чтобы достигнуть профессионального мастерства, необходимо обладать определенным личностным потенциалом или стартовыми личностными возможностями – общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие и адекватной самооценкой.

Э.Ф.Зеер отмечает, что «профессионал» – это социально и профессионально компетентный работник с хорошо выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, отличающийся индивидуальным стилем деятельности [9].

А.К.Маркова в структуре личности профессионала выделяет следующие компоненты: мотивацию, свойства личности (способности, характер, психические процессы и состояния); интегральные характеристики личности (самосознание, индивидуальный стиль, креативность) [12].

Очевидно, что при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии и из каких ценностных

ориентаций он исходит, ради чего занимается делом, какие внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд. Т.Н.Таброско считает, что формирование профессионализма будущего педагога осуществляется по следующим направлениям:

– изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения, когда в процессе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства и формируется личностный стиль деятельности;

– изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, формах общения), так и в формировании соответствующих элементов профессионального сознания, когда происходит становление профессионального мировоззрения;

– изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в когнитивной сфере – в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере – в интересе к объекту, в склонности и удовлетворенности от взаимодействия с ним, несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект, в результате установка субъекта воздействовать на объект изменяется на потребность во взаимодействии с ним, что позволяет констатировать о становлении профессиональной культуры [17].

Наши исследования подтверждают мнение Т.Н.Таброско о том, что целью личностно ориентированной парадигмы обучения в высшем учебном заведении – Кузбасской государственной педагогической академии является профессиональное развитие студентов, т.е. подготовка их как профессионалов. Для достижения этой цели необходимо решить ряд задач: формирование социально-профессиональной направленности: социально-профессио-

нального самосознания, мотивов, ценностных ориентаций, социальной ответственности и мобильности; формирование социально-профессиональной компетентности: социально-правовой, специальной, персональной компетентности и ауто-компетентности; формирование профессионально-волевых качеств: профессиональной самостоятельности и ответственности; развитие профессионально значимых психофизиологических свойств: координации движений, быстроты реакции, выносливости, креативности, индивидуального стиля деятельности, стрессоустойчивости и др.

Практика работы в педагогическом вузе позволяет утверждать, что в процессе профессионального становления будущих педагогов-психологов важнейшей ценностной ориентацией для них является обучение как ведущая деятельность. В процессе обучения их активность способствует достижению ими цели образования и профессионального развития личности будущего специалиста. Профессиональная активность и самостоятельность рассматриваются нами как интегральные качества, которые способствуют осознанному приобретению профессионально значимых умений и навыков в стремлении к наиболее полному овладению способами будущей профессиональной деятельности, постоянному самосовершенствованию и достижению высокого профессионализма. Будущие педагоги-психологи становятся активными субъектами образовательной деятельности, сознательно желают получить образование и осуществляют свободный выбор своей будущей жизненной траектории («студент» от лат. – усердно работающий и жаждущий знаний) [16].

При изучении профессионализма как системного образования мы исходим из ряда концептуальных предпосылок, выявленных С.А. Дружиловым:

1. Профессионал – это человек в целом, и как индивид, и как личность, и как индивидуальность, поэтому феномен «профессионализм» необходимо рассматривать во

всех аспектах: индивидуности, личности, субъектности и индивидуальности. Это относится к изучению и становлению профессионализма, проявлению профессиональных деформаций.

2. Анализ профессионализма как системного образования подразумевает изучение всех измерений этого комплексного феномена, включающего рассмотрение профессионализма как свойство, процесс и состояние.

Профессионализм, рассматриваемый как интегральное свойство, – это совокупность наиболее устойчивых и постоянно проявляющихся особенностей человека-профессионала, обеспечивающих определенный качественно-количественный уровень его профессиональной деятельности. Профессионализм (как свойство) является результатом онтогенеза человека в процессе его профессионализации.

Профессионализм, рассматриваемый как процесс, имеет фазы или стадии: начало, течение (экстенсивное или интенсивное развитие, стагнацию, деградацию и др.), окончание. Процессуальный аспект изучения феномена профессионализма основывается на выделении его временных характеристик: длительности и устойчивости фаз и стадий. С.А. Дружилов выделяет следующие стадии развития профессионализма:

а) стадию допрофессионализма, когда человек уже работает, но не обладает полным набором качеств настоящего профессионала, да и результативность его деятельности недостаточно высока;

б) стадию собственно профессионализма, когда человек становится профессионалом, демонстрирует стабильно высокие результаты; эта стадия включает совокупность последовательно сменяемых фаз, каждая из которых характеризуется показателями, отвечающими требованиям определенным внутренним и внешним критериям;

в) стадию суперпрофессионализма или мастерства, соответствующую приближе-

нию к «акме» – вершине профессиональных достижений;

г) стадию «послепрофессионализма» (человек может оказаться «профессионалом в прошлом», «экс-профессионалом», а может оказаться советчиком, учителем, наставником для других специалистов).

Профессионализм, рассматриваемый как состояние человека-профессионала, может быть внутренне и внешне наблюдаемым. Внутренне наблюдаемое состояние профессионализма – это зафиксированное сознанием субъекта на определенный момент времени интегральное ощущение комфорта (дискомфорта) в тех или иных подсистемах организма или всего организма в целом. Внешне наблюдаемое состояние профессионализма – это степень благополучия, определяемая по внешне читаемым признакам. Профессионализм, рассматриваемый как состояние человека-профессионала, активизирует регулятивные функции в адаптации субъекта к компонентам профессиональной среды [8].

Дефиниция «профессионализм» тесно связана с понятием «компетентность». Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что понятие «профессиональная компетентность педагога» определяется как сформированность в труде учителя следующих составляющих: педагогической деятельности (технологии труда), педагогического общения (климат и атмосфера труда), личности (мотивации, ценностные ориентации) [1, 9, 11, 12].

Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов в нашем понимании представлена и структурирована как система, включающая следующие компоненты:

– содержательный – знание теоретических и методологических основ предметной области образования, психолого-педагогических основ современного образования, требований, предъявляемых к современному учителю;

– технологический – методические, проектировочные, коммуникативные, кон-

структивные, креативные, оценочные и информационные умения;

– личностный – ценностное отношение к профессии, ценностное отношение к событиям и людям, готовность к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования отражен эталон личности будущего специалиста, который включает в себя чувство собственного достоинства, высокую гражданственность, толерантность, ориентацию на социальное и профессиональное самоопределение и самореализацию, способность самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. В нашем исследовании в модель выпускника – будущего педагога-психолога (специалиста) мы включаем гуманистические личностные качества, профессиональные знания, умения и навыки, необходимые для решения задач в области профессионально-педагогической деятельности после окончания высшего учебного заведения. В ходе исследования мы выявили также, что организация образовательного процесса в вузе на факультете педагогики и психологии должна быть тесно связана с оказанием помощи студентам в учении, при этом не подменяя их собственных усилий. Учеба в высшем учебном учреждении – это первая профессиональная проба и, как правило, жизнь подтверждает, каков студент в учебе, таким, скорее всего, он будет и профессионалом [1, 6].

Наше включенное и не включенное наблюдение позволило выявить, что формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов возможно успешно осуществлять через содержание образования, которое включает в себя не только содержание предметной области, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметами психолого-педагогических дисциплин, а также посредством активной позиции респондентов в социальной, поли-

тической и культурной жизни вуза. Все это было направлено на подготовку будущего специалиста педагога-психолога, способного к дальнейшему творческому саморазвитию и самосовершенствованию [2].

Значимыми для нашего исследования вслед за В.Г. Первутинским среди организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов были следующие группы:

– организационно-управленческие (учебный план факультета, семестровые графики, составление расписания, выработка критериев определения уровня компетентности, материально-техническое оснащение образовательного процесса);

– учебно-методические (отбор содержания занятий, интеграция различных курсов, выделение ведущих идей);

– технологические (контрольно-оценочные, организация активных форм обучения, определение групп умений, входящих в компетентность, использование инновационных технологий);

– психолого-педагогические (осуществление диагностики развития студентов, система стимулирования мотивации учения, определение критериев компетентности, рефлексивно-оценочный этап каждого занятия, включенность будущих педагогов-психологов в разные виды творческой деятельности) [6, 13].

Результатом профессионального развития будущих педагогов-психологов является сформированность у них следующих ключевых компетенций: социально-информационная компетенция – толерантность, социальная мобильность, способность взять на себя ответственность, владение информационными технологиями, критическое отношение к получаемой информации; коммуникативная компетенция – владение технологиями учебного и письменного общения на разных языках, включая общение через Интернет; когнитивная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня,

потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, творческое саморазвитие; специальная профессиональная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий и оценка результатов своего труда.

Таким образом, в процессе системной, целенаправленной и активной профессиональной деятельности будущие педагоги-психологи сначала открывают для себя свою профессию как ценность и жизненное призвание, а затем профессия становится для них реальным условием, активизирующим потребность в реализации признания. Необходимо отметить, что студенты именно на последнем этапе достигают акмеологической зрелости, продолжают формировать нравственные, социальные и профессиональные ценностные ориентации, способствующие личностной и профессиональной компетентности. Результатом формирования профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза является активное положительное отношение к педагогической профессии, самостоятельность, интеллект, креативность и инициативность в построении перспектив профессионального развития.

Литература

1. *Адольф, В.А.* Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В.А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 310 с.
2. *Андреев, В.И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
3. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
4. *Батышев, С.Я.* Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
5. *Безюлева, Г.В.* Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога // Профессиональное образование. – 2005. – № 12. – С. 24–25.
6. *Даничкина, Н.А.* Технологии развития личного опыта студентов педагогической академии / Н.А. Даничкина, Л.Ф. Михальцова // Психология в современном образовании. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2011. – С. 68–69.
7. *Деркач, А.А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М., 2000. – С. 51.
8. *Дружилов, С.А.* Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека // Ползуновский вестник. – 2004. – № 3. – С. 200–208.
9. *Зеер, Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
10. *Климов, Е.А.* Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
11. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм учительской деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993.
12. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
13. *Первутинский, В.Г.* Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов // Сайт кафедры акмеологии РГПУ им. А.И. Герцена. – URL: <http://akmeo.rus.net/index.php?id=119>
14. *Пряжников, Н.С.* Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
15. *Сластенин, В.А.* Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4.
16. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
17. *Таброско, Т.Н.* Технологии профессионального образования: краткий курс лекций / Т.Н. Таброско. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. – 108 с.
18. *Шадриков, В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
19. *Шалавина, Т.И.* Мир труда и профессий: монография / Т.И. Шалавина. – Кемерово, 1995. – 196 с.



УДК 378.126

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА

Г.З. Хабибуллина

Аннотация

В статье анализируются существующие проблемы подготовки учителей в условиях информатизации образования. Автором проверяется эффективность применения ее теоретической модели для изучения отдельных разделов высшей математики.

Ключевые слова: математические компетенции, теоретическая модель.

Abstract

The article provides theoretical foundations of psychological and pedagogical research of building professional competence of psychology majors, and describes methodological approaches to research. We suggest that various understandings of key definitions be considered and propose to study professionalism as a systemic entity.

Index terms: a professional, personal professionalism, formation of professional competence.

Одной из задач, стоящих перед высшей школой, является задача обеспечения подготовки высококвалифицированного специалиста в соответствии с требованиями общества. Учитель естественнонаучного цикла должен владеть определенной широтой знаний как в своей предметной области, так и в смежных областях, иметь хорошую математическую подготовку, уметь ориентироваться в новых достижениях разных наук, использовать их при решении профессиональных задач.

Одним из важнейших направлений в деятельности педагогических вузов, как и всех остальных, становится создание условий для профессионально-личностного развития личности будущих специалистов, формирования их профессиональной компетентности. А уровень профессиональной компетентности учителей естественнонаучного цикла в значительной степени зависит от качества математической подготовки.

В настоящее время назрела настоятельная необходимость решения проблем формирования математических компетенций учителей естественнонаучного цикла в условиях информатизации современного

образования, что требует внедрения современных компьютерных технологий в образовательный процесс.

Математические компетенции учителей естественнонаучных дисциплин – это интегральные и личностно-профессиональные характеристики выпускников педагогических вузов естественнонаучных специальностей, проявляющиеся в теоретической и практической готовности и способности к применению в профессиональной деятельности системы усвоенных математических знаний, умений, навыков и опыта, на высоком педагогическом уровне вследствие качественного освоения содержания математического образования.

Задача развития математических компетенций будущих учителей естественнонаучного цикла потребовала создания теоретической модели повышения эффективности развития математических компетенций с использованием компьютерных технологий.

Мы разработали двухуровневую теоретическую модель для повышения эффективности развития математических компетенций учителей естественнонаучного цикла, которая состоит, во-первых,

из субъект-объектной модели, описывающей взаимоотношения между субъектами и объектами процесса формирования и развития математических компетенций; во-вторых, компетентностной модели, состоящей из компетенций, представленной с помощью некоторых множеств и отно-

шений принадлежности им и между ними («множественной модели»), и трехмерной компетентностной модели, отражающей структуру компетенций, а также влияние компьютерных технологий на их развитие.

Субъект-объектная модель была разработана на основании модели, предложен-



Рис. 1. Субъект-объектная модель

ной в работе Р.Р. Исмагиловой [1, с.66–76]. Разработка такой модели является необходимой для осуществления целенаправленного поэтапного процесса развития математических компетенций студентов. Субъект-объектная модель включает в себя следующие компоненты: целеполагание, субъекты, объекты, функции, этапы развития математических компетенций будущих учителей естественно-научного цикла, методы и социально-педагогический диагноз (рис. 1).

Основные **объекты** – это то, на что направлен процесс развития математических компетенций. Применительно к нашей модели объектами являются математические компетенции учителей естественно-научного цикла.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) в учебной литературе предлагается следующая иерархия компетенций:

– ключевые – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

– общепредметные – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

– предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Так, например, В.Г. Плахова выделяет следующие предметные компетенции, на которых базируется математическая компетентность:

- алгебраическая (знание основ математического аппарата, необходимого для решения практических задач, навыки составления математических моделей, развитие способностей к логическому и алгоритмическому мышлению);

- геометрическая (знание пространственных форм и умение находить основ-

ные соотношения между их числовыми характеристиками);

- функциональная (знание основных функциональных зависимостей и умение использовать их при исследовании реальных процессов);

- вероятностная (совокупность вероятностных понятий и представлений, необходимых при построении моделей реальных процессов и явлений, знание основных приемов обработки экспериментальных данных);

- топологическая (знание геометрических свойств фигур и пространств, которые сохраняются при непрерывных деформациях) [2, с.5].

В качестве основных **субъектов** процесса развития математических компетенций выступают студенты (будущие учителя естественно-научного цикла), преподаватели.

С учетом особенностей процесса развития математических компетенций его **функциями** выступают следующие:

– анализирующая – осуществление восприятия и распознавания значимых характеристик объектов анализа, их специфики и уровня развития;

– контрольно-оценивающая – осуществление контроля и оценки состояния и степени соответствия анализируемых объектов актуальным потребностям и интересам субъектов образования;

– объясняющая – объяснение состояния анализируемого объекта, степени его развития и уровня отклонения, причин данного состояния и факторов на него влияющих;

– информационная – предоставление участникам образовательного процесса полученной фактологической и аналитической информации, а также помощь в интерпретации полученной информации, ее разъяснение;

– интегрирующая – объединение социальной и педагогической информации о состоянии объекта, об уровне его развития, полученных от различных участников данного процесса;

– прогностическая – предвидение и обоснование перспектив и возможностей дальнейшего развития математических компетенций студентов;

– предписывающая – обоснование и определение путей педагогического воздействия на соответствующий объект обеспечения;

– формирующая – осуществление педагогических воздействий на процесс формирования и развития математических компетенций;

– обратной связи – оценка эффективности методик и инструментария процесса обеспечения, влияния педагогических действий, сформированных на основе анализа приобретенных математических компетенций;

– побуждения к самосовершенствованию – восприятие и осмысление результатов процесса развития математических компетенций способствуют стремлению участников данного процесса повышению уровня своей математической компетентности.

Процесс развития математических компетенций будущих учителей естественно-научного цикла не одномоментный акт, а серия обусловленных и взаимосвязанных этапов. Поэтому модель повышения эффективности формирования математических компетенций будущих учителей естественно-научного цикла состоит из нескольких этапов, отражающих последовательность и логику сбора, анализа и интерпретации полученных данных, а также их применение в процессе совершенствования форм и методов обучения математическим дисциплинам. С учетом этого формируются два основных этапа: диагностический и формирующий.

Диагностический этап включает в себя:

1) анализ компетенций студентов, формирующихся на традиционных занятиях;

2) анализ реального уровня готовности студентов к профессиональной деятельности.

Формирующий этап включает в себя:

1) разработку предложений по совершенствованию форм и методов обучения математическим дисциплинам;

2) реализацию предложений по совершенствованию форм и методов обучения математическим дисциплинам на основе компьютерных технологий.

Формирование у студентов широкой математической эрудиции, основанной как на знаниях по различным математическим дисциплинам, так и на опыте их междисциплинарного использования обеспечивается в результате использования на занятиях по высшей математике компьютерных технологий. Использование компьютеров при преподавании курса высшей математики поможет более наглядно и глубоко вести обучение математике, освобождая студентов от большого объема рутинных вычислений, а преподавателей – от механической проверки. Это позволит концентрировать внимание студентов на сути изучаемых моделей и алгоритмов.

Можно выделить следующие **методы** процесса развития математических компетенций: методы сбора информации, оценивания, накопления информации, использования результатов, оценки достоверности.

В зависимости от назначения они подразделяются на следующие группы:

1. Методы сбора информации: наблюдение, опрос, эксперимент (констатирующий и формирующий), анализ результатов деятельности. Их использование позволяет решать следующие задачи: распознавание явлений и процессов социальной и педагогической практики, измерение уровня (состояния) их развития.

2. Методы измерения качественного состояния математического образования, осуществляемые на основе социально-педагогической информации: статистические, рейтинг и т.д. В практике социально-педагогического измерения широко используются качественно-количественные методы с различной степенью детализации. Например, на основе количественных показателей явления определяются уровни его сформиро-

ванности (низкий, средний, высокий, очень высокий), а затем дается развернутое качественное их описание.

3. Методы анализа результатов социально-педагогической информации. Обобщенные данные представляются в виде заключения о состоянии исследуемого явления. Заключение могут быть представлены в форме текстового материала, иллюстрированы графически и т.д.

4. Методы использования социально-педагогических результатов: непосредственное педагогическое воздействие, опосредованное педагогическое воздействие, прогнозирование, рекомендации и т.д.

5. Методы оценки достоверности результатов социально-педагогического анализа: анализ результатов деятельности, контрольные мероприятия, наблюдение, статистический анализ и т.д.

Социально-педагогический диагноз – заключение об уровне развития математических компетенций будущих учителей естественно-научного цикла.

Разработанная компетентностная модель, в свою очередь, состоит из двух моделей:

а) «множественная модель» компетенций (модель, представленная с помощью

некоторых множеств и отношений принадлежности им и между ними);

б) трехмерная компетентностная модель (модель, отражающая структуру компетенций, а также влияние компьютерных технологий на развитие компетенций).

Математические компетенции, формируемые с применением компьютерных технологий, рассматриваются нами как общая часть трех пересекающихся областей (рис. 2) – области профессиональных компетенций учителей естественно-научного цикла, области математических компетенций и области компетенций, формируемых с помощью ИКТ.

Математические компетенции, формируемые с применением компьютерных технологий, также показаны нами на рис. 3, где по вертикали отмечены компетенции, формирующиеся на каждой из конкретных дисциплин (математические компетенции, физические компетенции и т.д.), а по горизонтали – компетенции по конкретной специальности (профессиональные (общепрофессиональные, профильно-специализированные) и универсальные (общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные). Универсальные компетенции представляют

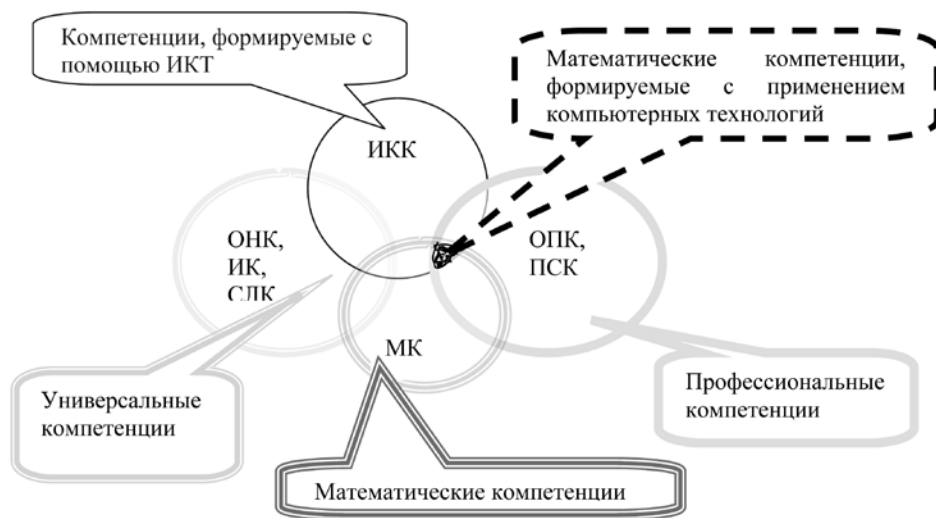


Рис. 2. «Множественная модель» компетенций

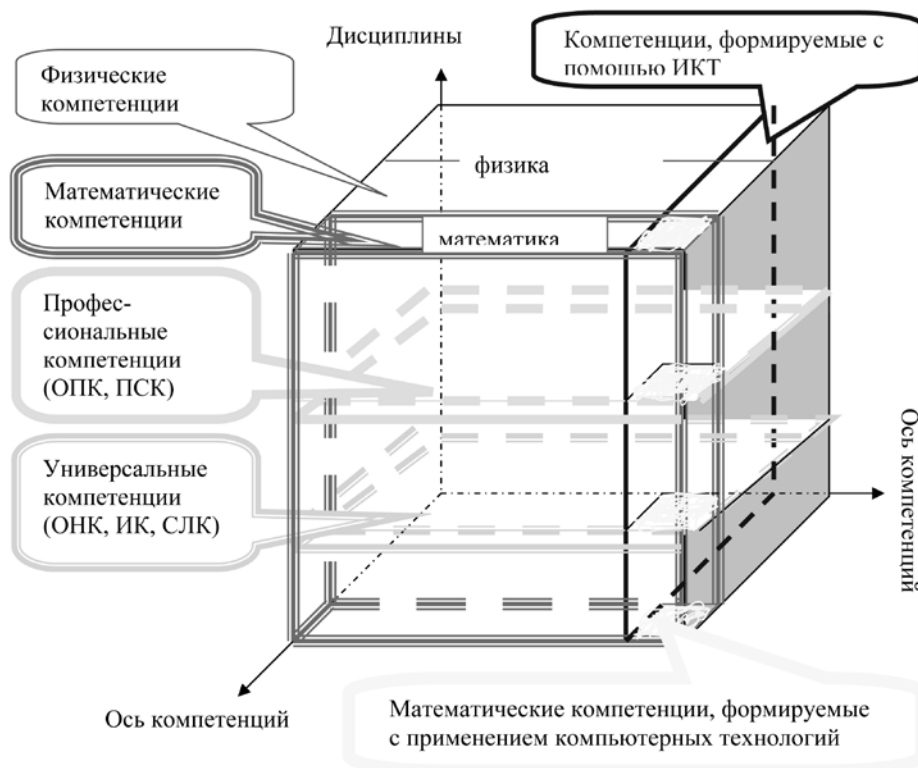


Рис. 3. Трехмерная компетентностная модель

собой надпрофессиональные умения или способности личности. Они обеспечивают формирование целостного и научного представления о процессах и явлениях, происходящих в мире природы и общества.

Таким образом, модель повышения эффективности развития математических компетенций будущих учителей естественно-научного цикла – это целостная совокупность находящихся во взаимосвязи и взаимодействии компонентов целостного процесса развития математических компетенций с позиций перечня компетенций студентов, формирующихся на традиционных занятиях, и реального уровня готовности студентов к профессиональной деятельности, последующей корректировки на основе социально-педагогического диагноза, форм и методов обучения математическим дисциплинам в целях совершенствования уровня математических

компетенций будущих учителей естественно-научного цикла.

Практическая реализация описанных моделей в учебном процессе показала, что применение компьютерных технологий является целесообразным при изучении отдельных тем высшей математики студентами и способствует развитию математических компетенций учителей естественно-научных дисциплин.

Литература

1. Исмагилова, Р.Р. Реализация педагогических возможностей потребностно-информационного подхода в повышении качества общего образования: дис. ... канд. пед. наук / Р.Р. Исмагилова. – Казань, 2011. – 185 с.
2. Плахова, В.Г. Формирование математической компетенции у студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Г. Плахова. – Саранск, 2009. – 17 с.

УДК 378.147.88

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ГЕОГРАФОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е.В. Смирнова, Р.Г. Кадырова, С.К. Губеева

Аннотация

В статье рассматриваются особенности обучения студентов педагогических специальностей естественно-научного направления. Авторами подчеркивается роль практико-ориентированного подхода в обучении специалистов-географов. Проанализирован опыт применения данного подхода.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, практико-ориентированный подход, практические умения и навыки.

Abstract

The article takes a look at some particularities of teaching natural sciences to pedagogics majors. The authors emphasize the role practice-focused approach plays in training experts in geography teaching, also providing an analysis of implementing the said approach.

Index terms: professional training, practice-focused approach, practical skills.

Современные подходы в обучении естественно-научных дисциплин, применяемые в высшей школе, сложны, разнообразны и многоплановы. Совершенствование педагогических и методологических технологий при обучении студентов, особенно педагогических специальностей, требует постоянного внимания, глубокого изучения, а также разработки новых подходов и методик, отвечающих современным требованиям науки и общества.

Так, в обучении студентов-географов педагогических специальностей активно применяются следующие подходы. Это, в первую очередь, интерактивный подход [5], который, как правило, всегда сопряжен с изучением учебного материала в ходе интерактивных лекционных и практических занятий, когда студенты самостоятельно изучают теоретический курс основных и факультативных дисциплин, а также выполняют интерактивные упражнения и задания, способствующие более глубокому усвоению материала. Следует отметить, что основным отличием интерактивного обучения является то, что оно направлено не на закрепление материала, а на изучение нового.

Также широкое применение в последнее время имеет компетентностный под-

ход, который содержит в себе совокупность принципов, заключающихся в развитии у студентов способности самостоятельно решать познавательные, организационные и научные проблемы.

Наряду с этим существуют и особенности в обучении студентов-географов педагогических специальностей. Для современных учителей географии подчас востребованными являются не столько знания сами по себе, а способность молодого специалиста применить их на практике, умение выполнять определенные узкопрофессиональные функции. Такие умения и навыки достигаются в результате практико-ориентированного подхода в обучении, который широко применяется при профессиональной подготовке бакалавров естественно-научных специальностей педагогического направления.

Таковыми, на наш взгляд, являются изучение природных объектов и процессов в ходе экскурсий, полевых практик и проведения исследовательских работ в натуральных условиях, поскольку они обеспечивают наглядность обучения. Приобретаемые на географической экскурсии и полевой практике знания имеют важное и разнонаправленное значение: с одной стороны, это знания специфических особенностей при-

родных объектов и явлений, с другой – они служат примером для познания определенного класса объектов и явлений, т.е. являются источником для образования общих понятий. Так, в ходе географических экскурсий, полевых практик и научных исследований студенты изучают особенности природных комплексов данного региона или района и вместе с тем познают общие природные закономерности.

На сегодняшний момент считается, что наиболее эффективно практико-ориентированный подход может осуществляться с применением профессионально ориентированных технологий обучения, которые способствуют формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний и умений, обеспечивающих качественное выполнение профессиональных обязанностей по избранной специальности [3, 8].

Учебные планы и рабочие программы при обучении географов-педагогов построены так, что практико-ориентированный подход начинает применяться с первого курса.

Так, во втором семестре студенты проходят учебную полевую практику по топографии с основами геодезии. Целью данного курса как одного из основных в системе подготовки по направлению бакалавриата «Педагогическое образование» является закрепление и углубление общих и специальных теоретических знаний о топографических съемках местности, их содержанию и методах создания картографических материалов, возможностях применения геодезических приборов для решения прикладных географических задач.

Задачами практики являются: 1) ознакомление с технологией полевых топографо-геодезических измерений и их камеральной обработкой; 2) умение использовать геодезические приборы при топографических съемках; 3) умение создавать картографические материалы на основе топографо-геодезических изыска-

ний в бумажном варианте и в электронном виде; 4) создать базу для более глубокого изучения и использования на старших курсах топографо-геодезических и аэрокосмических материалов, применяемых в географических исследованиях.

Практика по топографии является одной из наиболее сложных, познавательных и ориентированных на деятельностную активность учащихся. Состоит она из четырех этапов: подготовительного, полевого, камерального и отчетного. Каждый из них является нацеленным на самостоятельную, инициативную деятельность учащихся.

Так, в подготовительный период происходит знакомство студентов с общими задачами практики, предварительное изучение района по литературным источникам и коллекциям, знакомство с методами полевых картографических и топографических исследований. В ходе следующего полевого этапа происходит овладение различными методами исследования, принятыми в современной топографии, чтобы в своей дальнейшей профессиональной деятельности выпускник мог свободно пользоваться полученными навыками.

Наиболее простым полевым топографическим методом исследования является глазомерная съемка с помощью компаса, планшета, визирной линейки, а иногда и без них, с применением только карандаша и полевой книжки [2]. Нанесение на бумагу положения точек на местности осуществляется на глаз. Основное внимание обращается на быстроту работы, ясность и наглядность изображения, расчет и вычерчивание линейного масштаба шагов. Съемка осуществляется способами обхода, перпендикуляров, засечек, полярного. Построение плана осуществляется в полевых условиях.

Более сложной методикой является нивелирование для построения гипсометрического профиля, осуществляется способом из середины вдоль намеченной линии. В ходе работы происходит разбивка пикетажа, определение азимута линии

хода, составление абриса, определение превышений нивелиром, заполнение журнала. В результате камеральной обработки по полученным превышениям и отметке исходной точки вычисляют отметки всех отнивелированных точек, в результате сделанных манипуляций происходит построение и оформление профиля.

Теодолитная съемка является обоснованием для наиболее технически сложной мензульной съемки, когда выполняются измерения длин сторон и горизонтальных углов замкнутого теодолитного полигона, графическое построение плана теодолитного полигона и его уравнивание и в дальнейшем перенесение плана на мензульный планшет.

Завершающим исследованием в ходе полевого этапа учебной практики выступает мензульная съемка [2, 7]. Это топографическая крупномасштабная съемка, в процессе которой на план (планшет) наносится ситуация и рельеф непосредственно в полевых условиях при помощи мензулы, кипрегеля и дальномерных реек. Определение с помощью мензулы, кипрегеля и дальномерных реек местоположения и высот точек. Построение в полевых условиях плана местности с горизонталями.

Еще одной методикой, осваиваемой в ходе практики по топографии и необходимой в работе учителя географии в средней школе, является ориентирование на местности. Это определение местоположения относительно окружающих географических объектов по карте и аэрофотоснимку, определение сторон горизонта подручными средствами по естественным предметам, по солнцу и созвездиям, умение запоминать окружающую местность. Движение по карте. Определение азимутов по компасу и по карте. Перевод магнитных азимутов в географические и обратно. Определение на местности направлений по данному азимуту.

Во время камерального этапа производится обработка данных, полученных в полевых условиях, составление плана

глазомерной съемки, построение гипсометрического профиля, построение теодолитного полигона и его уравнивание, оформление плана местности с горизонталями и ситуацией, полученного инструментальным путем и, наконец, составление сводного плана исследуемой территории.

Очень важным для этапов освоения полевой практики является оформление материалов отчета. В журналах полевых измерений заполняются титульные листы, заголовки, примечания и пояснения. Вычисление ведется в соответствующих ведомостях или на специальных разграфленных листах. Члены бригады составляют общий отчет по всем видам выполненных работ, который включает материалы как полевых, так и камеральных: журналы, абрисы, ведомости вычислений, схемы ходов, профили и планы.

Важно отметить, что на данной практике широко используются образовательные, научно-исследовательские и научно-производственные технологии, такие как топографо-геодезические изыскания с использованием современных геодезических приборов, обработка результатов геодезических измерений, выполнение камеральных работ с использованием компьютерного оборудования и специальных программ [6].

На втором курсе (четвертый семестр) студенты проходят целый комплекс полевых учебных практик, среди которых по значимости и влиянию на общий кругозор будущих выпускников и практические умения выделяются практики по гидрологии и географии почв.

Так, целью практики по гидрологии является расширение и закрепление знаний о структуре гидросферы, ее единстве и взаимосвязи с другими оболочками Земли, задачами – ознакомление и проведение водомерных наблюдений, гидрометрических работ [9].

В ходе полевой практики студенты овладевают методами изыскательных и научно-исследовательских работ. Ими под

руководством преподавателей проводятся изучение рек, озер и подземных вод районов прохождения практики: в Республике Марий Эл, в национальном парке «Марий-Чодра», в районах Приказанья и на других территориях Республики Татарстан с гидрологическими объектами. После обзорной экскурсии и ознакомлением с методиками проведения водомерных наблюдений и гидрометрических работ, студенты самостоятельно исследуют гидрологические объекты, проводят изучение различных участков рек, измерение скорости течения и расхода воды, определение ее физических свойств, осуществляют промеры глубин.

Изучая такие гидрологические объекты, как озера, студенты составляют морфологическую карту окрестностей озера, проводят работы по измерению его глубин (или участка озера) с измерением температуры, прозрачности воды, используя знания по топографии, составляют карту озера (участка озера) в изобатах. При исследовании особенностей подземных вод района прохождения практики изучают их физические свойства в местах выхода на дневную поверхность с определением дебитов источников.

Студенты в соответствии с этапами освоения методик в полевых условиях овладевают практическими навыками проведения научно-исследовательских работ. К ним относятся составление краткой характеристики природных условий, определяющих особенности водных объектов района, изучение топографической карты (плана) с местоположением природных источников и колодцев, определение морфометрических и гидрологических характеристик водного объекта и построение его плана в изобатах с вычислением площади и объема водосбора. Также будущие выпускники знакомятся и овладевают современными и профессионально востребованными научно-производственными технологиями, такими как ГИС-технологии (определение и фиксация координат глубин с помощью эхолота, GPS-навигатора с последующим

построением карт в электронном виде), построение графиков изменения физических и морфологических параметров объектов за период наблюдений в электронном виде.

Образовательная и научно-исследовательская работа студентов успешно осуществляется во время полевой практики по географии почв. Она следует после теоретического изучения курса географии почв с основами почвоведения на втором курсе и является неотъемлемой частью учебного процесса в подготовке будущего учителя географии. На такой практике студенту предоставляется возможность непосредственно познакомиться с закономерностями географического распространения и различными свойствами почв определенной территории. Полевая практика дает студентам представление о том, что почва – это важнейший компонент физико-географического ландшафта, который сформировался в результате взаимодействия компонентов живой и неживой природы.

Так, целью практики по географии почв является ознакомление с методами и приемами полевого изучения почвенного покрова при помощи сравнительно-географического метода исследования. В задачи практики входит: 1) закрепление теоретических знаний, полученных студентами во время аудиторных занятий; 2) выбор места для закладки разрезов; 3) описание морфологического профиля и морфологических свойств каждого генетического горизонта; 4) приобретение навыков камеральных почвенно-географических исследований. Главной задачей преподавателя в организации полевых исследований является выбор профиля, в пределах которого будут работать студенты [1, 4]. Этот профиль должен пересекать характерные элементы местного ландшафта.

Для студентов, обучающихся по специальности «география педагогического направления», на полевую практику отводится четыре дня. Место прохождения практики – Приказанский район. На этой терри-

тории выбирается и закладывается комплексный почвенный профиль, который проходит от водораздела через водораздельные склоны и террасы к речным долинам реки Ноксы и реки Казанки. На этой территории в пределах профиля на наиболее характерных элементах рельефа закладываются почвенные разрезы [11].

Дальнейшая работа студентов заключается в описании морфологических особенностей почвенного профиля, в выделении генетических горизонтов (в профиле они выделяются по окраске почвенной массы и по структуре почвенных отдельностей) и отборе почвенных образцов.

Описание почвенного профиля студенты начинают с характеристики места заложения разреза, описания по возможности всех факторов почвообразования, т.е. рельефа, элементов климата, растительности, природных вод, предполагаемого уровня грунтовых вод, почвообразующих пород, деятельности человека. Затем осуществляется непосредственное описание почвенного разреза (шурф глубиной около 2 метров), где студенты самостоятельно выделяют генетические горизонты и проводят их морфологическое описание. В ходе этих работ исследуются морфологические свойства: 1) окраска (цвет), когда устанавливается основной фон, а затем отмечаются сопутствующие оттенки, примеси, вкрапления; 2) структура; 3) гранулометрический состав (его определение в поле производится методом раскатывания увлажненной почвы); 4) определяются органолептически влажность почвенной массы каждого горизонта; 5) сложение или плотность; 6) новообразования; 7) включения; 8) характер смены горизонтов, 9) вскипание от соляной кислоты. Затем студенты, основываясь на принципах современной классификации, дают названия типа и подтипа почвы и определяют, под каким типом растительности она была сформирована.

Первый разрез профиля закладывается на вершине водораздела, после его полно-

го морфологического описания и по последовательности генетических горизонтов студенты устанавливают классификационную принадлежность описанной почвы и диагностируют как дерново-подзолистую среднесуглинистую. Второй разрез закладывается в середине пологого склона по направлению к пойме реки Нокса. После детального описания морфологических свойств устанавливается, что данная почва относится к типу серой лесной среднесуглинистой почвы. Далее по профилю изучается слоистая аллювиальная почва центральной части поймы реки Ноксы. Следующим пунктом полевого маршрута является надпойменная терраса реки Волги, там подробно описывается подзолистая супесчаная почва на древнеаллювиальных отложениях. И последний пункт маршрута – прирусловая часть поймы реки Казанки, там студенты изучают слоистую аллювиальную почву прирусловой части поймы.

При изучении разрезов отбирается почвенный материал из каждого генетического горизонта каждого почвенного типа. После его соответствующей обработки в стационарных условиях студентами готовятся насыпные почвенные образцы, соответствующие каждому изученному типу почв. Таким образом, готовится демонстрационный материал для дальнейшей лабораторной работы в аудитории.

Таким образом, в ходе учебных полевых практик, познавательных экскурсий, научно-исследовательских работ в природных условиях успешно осуществляется модель практико-ориентированного подхода в обучении географов-педагогов. Будущие специалисты осваивают современные образовательные, научно-исследовательские и научно-производственные технологии, владение которыми делает их в современных условиях конкурентоспособными на рынке труда.

Литература

1. Белобров, В.П. География почв с основами почвоведения: учеб. пособие для студен-

тов пед. вузов / В.П. Белобров, И.В. Замотаев, С.В. Овечкин. – М.: Академия, 2004. – 350 с.

2. *Дементьев, В.Е.* Современная геодезическая техника и ее применение: учеб. пособие / В.Е. Дементьев. – М.: Академический Проект, 2008. – 356 с.

3. *Дмитриенко, Т.А.* Новые образовательные технологии в высшей педагогической школе / Т.А. Дмитриенко // Высшее образование сегодня, 2003. – № 8. – С. 26–30.

4. *Добровольский, В.В.* Практикум по географии почв / В.В. Добровольский. – М.: Владос, 2001. – 144 с.

5. *Загвязинский, В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для вузов / В.И. Загвязинский. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

6. Картография с основами топографии. Практикум: учеб. пособие для вузов / Е.А. Чурилова, Н.Н. Колосова. – М.: Дрофа, 2004.

7. Картография с основами топографии: учеб. пособие для педагогических вузов / под ред. Г.Ю. Грюнберга. – М.: Просвещение, 1991.

8. *Образцов, П.И.* Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы / П.И. Образцов // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 27–33.

9. *Пашканг, К.В.* Практикум по общему землеведению / К.В. Пашканг. – М.: Наука, 1999. – 154 с.

10. *Смирнова, Е.В.* Изучение почвенного покрова в ходе полевой практики по географии почв / Е.В. Смирнова, И.А. Уразметов // География: наука, методика, практика. – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – С. 283–285. ■

УДК 371.65

ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Р.И. Ягудина

Аннотация

Развитие информационной компетентности учащихся в условиях школьной музейной деятельности имеет положительную динамику, если школьный музей функционирует в режиме центра творческого научно-исследовательского поиска; в нем организуется личностно-развивающая деятельность.

Ключевые слова: информационная компетентность, музейная деятельность, личностно-развивающая деятельность.

Abstract

The development of information competence of secondary school students by means of maintaining a school museum has a positive dynamics only if the museum functions as a creative research center, promoting self-actualization and personal betterment.

Index terms: information competence, museum activity as personal development.

В последнее время во многих школах активно развивается проектная деятельность учащихся, результаты которой часто становятся музейными экспонатами. Проектная деятельность школьников может носить краеведческий характер, этнографический, географический и т.д. Всем этим занимается музейная педагогика.

В современной литературе [2, 3, 4, 5] музейная педагогика определяется как область науки, изучающая историю, особенности культурной образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, взаимодействие музеев с образовательными учреждениями.

Особенности восприятия музейной экспозиции изучались нами на основе трудов Л.С.Выготского, В.М.Воронович, И.А.Зимней, З.И.Калмыковой, А.Р.Лурии, С.И.Львовой, Д.Н.Узнадзе, ученых-музееведов А.В.Бакушинского, Е.В.Волковой, А.И.Лешинского, А.И.Михайловского и др., а также на основе фундаментальных исследований деятельности, философских идей Н.Ф.Федорова о роли музеев в обществе, системно-структурного подхода к процессам, происходящим в социокультурной сре-

де, а также культурологического подхода к пониманию роли музейной педагогики.

Е.В. Тараненко выделяет следующие основные этапы истории создания и развития школьного музея [2]:

1. С начала своего возникновения на рубеже XIX–XX вв. и до конца 1920-х годов школьный музей создается исходя из потребностей школы в наглядном преподавании, он активно включен в учебный процесс для осуществления наглядного метода, знакомства с действительностью, с требованиями окружающей жизни. Он является плодом общих усилий, совместного творчества учащего и учащегося, которые вместе занимаются сборанием или изготовлением пособий.

2. В 1930-х и 1940-х годах, в связи с развитием школьного краеведения и ориентированием школы на реализацию идей политехнизации, музей наглядных пособий превращается в краеведческий. В результате чего в школе конца 1930-х – начала 1940-х годов стали открываться комплексные музеи краеведения. С 1950-х годов начинается процесс формирования сети школьных музеев, давший импульс созданию школьных музеев практически всех профилей.

3. К середине 1980-х годов в России сформировалась весьма обширная сеть школьных музеев – четыре с половиной тысячи. В количественном отношении они стали преобладать над всеми другими группами музеев, образующих структуру музейной сети страны. В среде школьных музеев появляются музеи-лидеры, которые формируют облик школьного музея этого времени и оказывают влияние на остальные.

4. Однако в 1990-х годах школьные музеи переживают известный кризис и подвергаются модификациям, связанным с коренными изменениями в общественной и экономической жизни страны. Часть музеев приходит в упадок либо закрывается, что объясняется сменой идеологических приоритетов (вследствие чего некоторые музеи, прежде всего военно-исторического профиля, теряют актуальность), слабой преемственностью в работе руководителей (на смену энтузиастам 1970–1980-х годов не всегда приходят новые кадры), материальными трудностями и отсутствием правового статуса у школьного музея. Но некоторым школьным музеям тогда удалось не только «выжить» в условиях нового времени, отразить его требования и тенденции, но и продолжить активную деятельность, сохраниться именно как школьный музей. Это стало возможным во многом благодаря следующим основополагающим принципам:

– школьный музей служит своим творцам. Те, кто создают этот музей (актив, учащиеся и педагоги школы, совет содействия и др.), являются и его основными «потребителями» или «пользователями». Это отличает его от многих других музеев, которые создаются одной группой лиц (специалисты-музеологи) для другой (аудитория);

– школьный музей интегрирован в учебно-воспитательный процесс: через различные собрания и другие формы деятельности он связан с преподаванием конкретных учебных дисциплин и с дополнительным образованием учащихся. Подобная связь также существует между

школой и музеями других типов, но она не является столь тесной и интенсивной;

– школьный музей более чем какой-либо другой включен в жизнь местного сообщества. «Качество жизни» школьного музея непосредственным образом зависит от местной администрации (включая учебный округ района и методический центр руководства работой музея), а также близлежащих предприятий и учреждений, местных средств массовой информации и, наконец, жителей района (в том числе и родителей учащихся, проживающих на данной территории).

Анализ истории развития школьных музеев показывает, что в настоящее время актуализирована идея школьного музея как открытой системы и связана эта система с четким осознанием следующих позиций:

1) термин «школьный» должен определять не местонахождение, а специфику музея. Он нужен школе в той степени, в какой оказывается не церемониальным залом, куда приглашают почетных гостей или где проводят торжественные линейки, а побудителем творческой активности детей, способом улучшения и углубления их контактов с педагогом, средством обогащения учебного процесса. Так было в период зарождения школьного музея в России, таковыми должны остаться критерии оценки его деятельности и сегодня;

2) школьный музей актуален тогда, когда он не стремится походить на классическое музейное учреждение. В этом музее ценность музейного предмета определяется его образовательным назначением;

3) школьный музей призван оставаться по преимуществу музеем детского творчества и детского труда, а потому ключевыми для характеристики его деятельности должны быть слова «поиск», «открытие», «творчество». Это музей, который создается детьми и одновременно для детей;

4) его специфика в том, что он входит в структуру школы, отвечает ее потребностям, а потому правомерность существования и эффективность деятельности школь-

ного музея определяются, во-первых, степенью включенности в его работу учащихся той или иной школы (по возможности – всех учащихся, а не только членов актива музея) и, во-вторых, использованием его материалов в учебно-воспитательном процессе (не только учителями-энтузиастами, а всем педагогическим коллективом).

Практически все разрабатываемые образовательные концепции ориентированы на активное, созидательное участие самой широкой музейной аудитории в формировании культурной среды региона. Эти тенденции получают развитие и в дальнейшем, чему будут способствовать уже сложившиеся традиции взаимодействия музеев с разными организациями, сообществами, отдельными личностями, а также привлечение в музей специалистов новых для музея направлений – сценаристов, дизайнеров, специалистов в области новых технологий и др.

Творческий потенциал сельских детей сегодня может и должен быть использован и школой, и музеем. И если классическая школа с ее классно-урочной системой рассчитана, прежде всего, на трансляцию знаний от учителя к ученику, как, впрочем, и классический музей – на хранение культурных образцов, то, объединившись, они приобретают новое качество, новые возможности, новые способы деятельности. В деятельности школьных музеев можно проследить большое разнообразие форм и методов работы с использованием музейных материалов в учебном процессе, обогащение содержания работы новыми формами, подсказанными современностью.

Цель музейной педагогики – создание условий для развития личности путем включения ее в многообразную деятельность школьного музея.

Личностно-развивающая учебная деятельность как особая педагогическая технология была обозначена в теориях проектирования личности, индивидуализации обучения, поликультурного образования, этнического самосознания, национальной культуры и др.

По мнению В.В. Серикова [1], личностно-развивающее образование представляет специфическую сферу образовательной деятельности, связанной с формированием у учащихся опыта осознания и реализации собственной личности. Важнейшими элементами этого опыта является проявление субъектности (самоорганизации) в учебной деятельности как основной на данном этапе социализации, самоопределения в области ценностей и смыслов своей сегодняшней и будущей жизни.

Экспериментальная проверка личностно-развивающих подходов позволила определить формы интеграции школьной музейной деятельности со школьными программами по литературе и истории; разработать личностно-развивающую технологию взаимодействия педагога (руководителя школьного музея) со школьниками (руководителями проектных музейных исследований); определить основные направления развития школьной музейной деятельности в сельской школе; разработать элементы системы обучения сельских школьников средствами музейной педагогики (уроки, внеклассные занятия, упражнения, задания и др.).

В ходе исследования нами было установлено, что развитие информационной компетентности учащихся в условиях школьной музейной деятельности имеет положительную динамику, если школьный музей функционирует в режиме центра творческого научно-исследовательского поиска; в основу организации школьных музейных исследований лежит технология личностно-развивающей деятельности, предметом исследования школьников являются объекты местного (исторического, литературного) значения; объекты музейных исследований учащихся интегрируются с программным материалом по истории, литературе, культуре.

Анализ результатов по самооценке информационной компетентности старшеклассников на базовом уровне показал следующее. Практически все учащиеся

имеют опыт работы с различными источниками информации: с учебной литературой – 100%, с научной литературой – 85%, со справочной литературой – 93%. Подавляющее большинство имеет начальные навыки работы на ПК: владеют текстовыми редакторами (96%), графическими редакторами (85%), освоили редактор презентаций (93%). Готовность и способность искать информацию в Интернете отметили 93% учащихся (а имеют такой опыт 84%), электронной почтой могут пользоваться 67% учащихся. 64% от числа опрошенных отметили, что владеют мультимедийными технологиями. Надежность данных результатов подтверждается доказанной готовностью выпускников к использованию информационных технологий во время презентаций рефератов, творческих литературных работ и других проектов в период музейной деятельности.

Старшеклассники умеют выбирать источники информации в соответствии с поставленной задачей (93%), умеют отображать информацию с учетом конкретной ситуации (82%), сопоставить информацию из различных источников (73%), составить план, структурировать содержание (88%). 76% учащихся считают, что могут составить список использованных источников по библиографическим правилам, однако 12% считают, что, скорее всего, не могут этого сделать, а 12% затруднились ответить.

Анализ результатов об умении использовать различные письменные формы представления информации показал, что наиболее понятная для учащихся форма представления – это отчеты (88%), тезисы используют 54% учащихся, составлять аннотации умеют 49%, представить информацию в виде эссе могут 70%. Продвинутый уровень информационной компетентности предполагал, в частности, способность критически оценивать полученную информацию. Результаты анкетирования показали, что только половина учащихся (52%) считает, что может это сделать, причем только 7% отвечают уверенно «да», 31%

учащихся на этот вопрос затруднялись ответить, 7% считают, что этого делать не могут, а 9% вопрос пропустили. Выпускники плохо представляют, что такое деловое письмо: 21% ответили отрицательно на вопрос об умении использовать эту форму представления информации, а 40% затруднялись ответить.

Суммируя полученные результаты по всем позициям, характеризующим информационную компетентность, можно сказать, что 75% учащихся выбрали ответы «да» и «скорее да, чем нет». Они имеют опыт работы с источниками информации, готовы отобрать, сопоставить, представить информацию, владеют компьютерной грамотностью, умеют использовать информационные и мультимедийные технологии.

На основании полученных данных можно считать, что информационная компетентность старшеклассников сформирована на уровне выше базового. Таким образом, школьный музей существенно влияет на развитие информационной компетентности учащихся. При этом интересно и то, что, если музей в школе есть, но он не является центром исследовательской деятельности, лично-развивающего общения, то музей никак не влияет на рост информационной компетентности школьников.

Литература

1. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
2. Тараненко, Е.В. Музейный компас / Е.В. Тараненко // Профильное обучение. – 2006. – Вып. № 6-7. – С. 3–5.
3. Тверская, Д.И. Музей как научно-исследовательское учреждение / Д.И. Тверская // Музейное дело: музей-культура-общество: сб. науч. тр. Музея Революции. – М., 1992. – С. 68.
4. Тельчаров, А.Д. Основы музейного дела. Введение в специальность: курс лекций / А.Д. Тельчаров. – М.: Омега; Л., 2005. – 184 с.
5. Шляхтина, Л.М. Основы музейного дела. Теория и практическое пособие / Л.М. Шляхтина. – М.: Высшая школа, 2005. – 182 с. ■

УДК 377.1.21

ДИНАМИКА УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОСВОЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СРЕДНЕМ МЕДИЦИНСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

С.Н. Козлова**Аннотация**

Представлен поэтапный процесс освоения специальных профессиональных компетенций, его индивидуализация путем самостоятельного и ответственного выбора студентом образовательного маршрута, обеспечивающего отработку взаимопереходов теории и практики и постепенный переход от предпочитаемого способа деятельности студента к профессионально значимому. Приведены данные исследования уровня познавательной активности студентов в ходе индивидуализированного процесса освоения специальных профессиональных компетенций.

Ключевые слова: уровень познавательной активности, индивидуализированное обучение, профессионально значимый способ деятельности, предпочитаемый способ деятельности, этапы освоения специальных профессиональных компетенций, обобщенный образовательный маршрут, взаимопереходы теории и практики, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

Abstract

The article presents a description of the gradual process of mastering specialized professional competences and of its individualization by independent and responsible choice of a student's educational path. The path should guarantee the interconnection of theory and practice and a gradual transition from a student's preferred activity to the professionally significant one. We also provide research data illustrating students' cognitive activity level in the individualized process of mastering specialized professional competences.

Index terms: cognitive activity level, individualized training process; professionally significant activity; preferred activity; stages of mastering specialized professional competences; generalized educational path; interconnection of theory and practice; quasi-professional activity; academic and professional activity.

Уровень познавательной активности студентов в процессе обучения существенно влияет на качество овладения профессиональной деятельностью.

Познавательная активность, по мнению Т.И. Шаповой, не сводится к простому напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, ее необходимо рассматривать «...как качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей» [10, с.65].

Для определения уровня познавательной активности студентов в процессе освоения специальных профессиональных компетенций нами разработаны показатели активности, каждый из которых оценивается по трехбалльной шкале (табл. 1).

Индивидуализированное обучение предполагает организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся и позволяет создать условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика [1, с.78].

В соответствии с требованиями профессиональной деятельности [9, с.194] профессионально-значимым способом деятельности медицинской сестры, который и следует развивать в процессе профессиональ-

Таблица 1

Уровни познавательной активности студентов в процессе освоения специальных профессиональных компетенций

№ п/п	Показатели активности	Уровни активности		
		Низкий 1 балл	Средний 2 балла	Высокий 3 балла
1	Осуществление выбора индивидуального способа учебной деятельности	Не пытается осуществить выбор	Пытается осуществить выбор по требованию преподавателя	Активно осуществляет выбор
2	Изучение последовательности действий в конкретной профессиональной компетенции	Избегает изучения или имитирует его	Изучает по требованию преподавателя	Изучает активно самостоятельно
3	Предъявление вопросов к преподавателю по содержанию профессиональной деятельности в рамках конкретной профессиональной компетенции	Не задает	Недостаточно активно задает	Активно задает
4	Изучение содержания записей в медицинской документации, необходимой для выполнения конкретной профессиональной компетенции	Избегает изучения или имитирует его	Изучает по требованию преподавателя	Изучает активно самостоятельно
5	Сопоставление результатов наблюдения за выполнением конкретной профессиональной компетенции в условиях клиники с эталоном	Не пытается сопоставить	Сопоставляет по требованию преподавателя	Сопоставляет самостоятельно
6	Составление плана своих действий для выполнения профессиональной деятельности в рамках конкретной профессиональной компетенции	Не составляет	Составляет по требованию преподавателя	Составляет самостоятельно
7	Составление перечня вопросов, необходимых для сбора информации о пациенте	Не пытается составить	Пытается составить по требованию преподавателя	Составляет самостоятельно
8	Составление тезисов беседы с пациентом	Не пытается составить	Пытается составить по требованию преподавателя	Составляет самостоятельно
9	Психологическая подготовка к предстоящей коммуникации с пациентом и медперсоналом	Отсутствует. Отказ от выполнения профессиональной деятельности	Попытки подготовиться самостоятельно. К преподавателю за поддержкой не обращается	Активная самостоятельная подготовка. Обращается к преподавателю за поддержкой
10	Осуществление самоанализа освоения элементов компетенции	Не пытается осуществить	Пытается осуществить по требованию преподавателя	Осуществляет самостоятельно

ного обучения, является практический (практическое использование знаний), структурированный (алгоритмизированный: предполагающий быстрое, точное и пунктуальное выполнение известных процедур для решения поставленной задачи). Однако в связи с индивидуальными особенностями обучаемых предпочитаемый способ деятельности студентов не всегда соответствует профессионально значимому [7, с.59].

Исходя из преобладающего стиля мышления (конкретный/абстрактный; линейный/нелинейный) и соответственно предпочитаемого способа деятельности (практический/теоретический; структурированный/неструктурированный) можно выделить четыре психотипа обучающихся, условно обозначив их: ПС (практический, структурированный); ПН (практический, неструктурированный); ТС (теоретический, структурированный); ТН (теоретический, неструктурированный) [7, с.60].

В результате профессионального обучения будущий специалист должен овладеть специальными профессиональными компетенциями. В процессе их освоения нами выделено четыре этапа:

1. Формирование представления о последовательности и содержании действий, выполняемых в рамках конкретной профессиональной компетенции (наблюдение в условиях клиники).

2. Имитация выполнения элементов компетенции в условиях доклиники (выполнение практических манипуляций по алгоритму, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач).

3. Имитация выполнения конкретной профессиональной компетенции в условиях доклиники (ролевая игра, деловая игра).

4. Выполнение конкретной профессиональной компетенции в условиях клиники (под контролем) [5, с.32].

На всех этапах освоения компетенции важно оптимальное сочетание теоретической и практической составляющей обучения и, что особенно важно при обучении

практико-ориентированным дисциплинам, в учебном процессе надо обеспечить отработку взаимопереходов теории и практики [3, с.101] с учетом индивидуальных предпочтений стилей мышления и деятельности обучающихся.

Переход теории в практику, практики в теорию предполагает использование в процессе обучения в рамках одного дидактического цикла возможностей и познавательной, и практической деятельности (их целенаправленную взаимозамену), поэтапное преобразование объективного знания и субъективного эмпирического опыта студента в его обобщенное личностное знание и освоенные/созданные, отрефлексированные им ценности и алгоритмы профессиональной деятельности [4, с.100].

На каждом из этапов процесса освоения специальных профессиональных компетенций студенты осуществляют теоретическую, практическую и рефлексивную деятельность. Причем последовательность их осуществления зависит от этапа освоения компетенции, предпочитаемого и профессионально значимого способа деятельности.

Для определения предпочитаемого способа деятельности студента нами были использованы: тест А.Алексеева, Л.Громовой «Индивидуальные стили мышления» [2, с.118], самоопределение студента в соответствии с характеристиками выделенных психотипов, помощь преподавателя в адекватном самоопределении студента в ходе собеседования (до начала и в процессе учебной деятельности). Студенту предоставлялось право самостоятельно выбирать приемлемый для себя образовательный маршрут, а в ходе учебной деятельности менять его при необходимости на другой (трудности самоопределения, ошибочный выбор).

На 1-м и 2-м этапах освоения специальной профессиональной компетенции (учебно-познавательная деятельность) делается опора на предпочитаемый способ

деятельности студента (реализуются два обобщенных образовательных маршрута):

1. Практика (знакомство с чужим опытом, приобретение собственного опыта) → рефлексия (обобщение опыта) → теория (теоретическое осмысление опыта) (для ПС и ПН).

2. Теория (формирование теоретической базы до опыта) → практика (знакомство с чужим опытом, приобретение собственного опыта) → рефлексия (обобщение опыта) → теория (теоретическое осмысление опыта) (для ТС и ТН).

Обобщенный образовательный маршрут понимается нами как совокупность общих для большинства студентов этапов, периодов, линий, характеризующих их продвижение при получении образования [8, с.27].

На 3-м и 4-м этапах освоения специальной профессиональной компетенции (квази-профессиональная и учебно-профессиональная деятельность) делается опора на профессионально значимый способ деятельности: практика (использование субъективного опыта в новой ситуации, приобретение нового опыта) → рефлексия (обобщение опыта) → теория (теоретическое осмысление опыта) [6, с.133].

Таким образом, происходит постепенный переход от предпочитаемого способа деятельности к профессионально значимому (для студентов, у которых предпочитаемый и профессионально значимый способы деятельности не совпадают).

В исследовании познавательной активности обучающихся при индивидуализи-

рованном процессе освоения специальных профессиональных компетенций участвовали студенты 2-го и 3-го курсов специальности «Сестринское дело» ГОУ СПО «Соликамское медицинское училище». Исследование проводилось в течение 2010/2011 учебного года. Экспериментальная и контрольная группы сопоставимы по количеству студентов (30 чел.), гендерному и возрастному составу, показателям успеваемости (средний балл по изученной до эксперимента специальной дисциплине «Основы сестринского дела» составил в экспериментальной группе 3,8; в контрольной – 3,9).

У обучающихся определялся уровень познавательной активности при изучении дисциплины «Здоровый человек и его окружение» (раздел «Здоровый ребенок») и во время производственной практики по профилю специальности «Сестринское дело в педиатрии». Оценка уровня познавательной активности каждого студента осуществлялась в ходе освоения им конкретной специальной профессиональной компетенции двумя экспертами: преподавателем дисциплины (методическим руководителем практики) и медицинским работником практического здравоохранения (непосредственным руководителем практики). Результаты исследования представлены в табл. 2.

Наблюдается уменьшение количества студентов с низким уровнем познавательной активности и увеличение – со средним и высоким уровнем. Причем в экспериментальной группе прирост количества студентов с высоким уровнем познавательной активности более выражен.

Таблица 2

Уровень познавательной активности студентов в процессе освоения компетенций

Уровень познавательной активности	Количество студентов (%)			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	В начале эксперимента	В конце эксперимента	В начале эксперимента	В конце эксперимента
Высокий – 3 балла	–	30	–	6,7
Средний – 2 балла	43,3	50	46,7	60
Низкий – 1 балл	56,7	20	53,3	33,3

Таблица 3

Динамика уровня познавательной активности студентов в процессе освоения компетенций

Динамика уровня познавательной активности	Количество студентов (%)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Уровень <i>повысился</i>	66,7	26,7
Уровень <i>остался прежним</i>	33,3	73,3
Уровень <i>понижился</i>	–	–

Полученные результаты подтверждены методом математической обработки статистических данных (двухвыборочный *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок): полученное эмпирическое значение *t* для экспериментальной группы (8,3) и для контрольной группы (3,3) находятся в зоне значимости.

Динамика уровня познавательной активности студентов в процессе освоения специальных профессиональных компетенций представлена также в *табл. 3*.

В экспериментальной группе уровень познавательной активности повысился у значительно большего количества студентов по сравнению с контрольной.

Данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что индивидуализация процесса освоения специальных профессиональных компетенций, реализуемая путем самостоятельного и ответственного выбора студентом образовательного маршрута, обеспечивающего отработку взаимопереходов теории и практики и постепенный переход от предпочитаемого способа деятельности студента к профессионально значимому, способствует повышению познавательной активности обучающихся.

Литература

1. *Андреева, Г.А.* Краткий педагогический словарь: учеб. справочное пособие / Г.А. Андреева, Г.С. Вяликова, И.А.Тютюкова. – М.: В.Секачев, 2007. – 181 с.

2. *Истратова, О.Н.* Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д., 2005. – 375 с.

3. *Косолапова, Л.А.* Исторический анализ и модели процесса преподавания педагогики / Л.А. Косолапова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4 (61). – С. 98–101.

4. *Косолапова, Л.А.* Экспериментально-аналитическое обучение педагогике: концептуальная модель / Л.А. Косолапова // Российский научный журнал. – 2011. – № 2(21). – С. 98–108.

5. *Козлова, С.Н.* Профессиональные компетенции участковой медицинской сестры при реализации сестринских услуг здоровым детям: метод. рекомендации / С.Н.Козлова. – Соликамск, 2011. – 59 с.

6. *Козлова, С.Н.* Индивидуализация процесса освоения специальных профессиональных компетенций в среднем медицинском учебном заведении / С.Н.Козлова // Компетентностный подход как фактор развития инновационного образования в современных условиях: материалы Всерос. науч. конф. – Челябинск, 2011. – С. 132–134.

7. *Козлова, С.Н.* Роль индивидуальных особенностей студентов и преподавателей в подготовке медицинских работников / С.Н. Козлова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 2. – С. 59–62.

8. *Лабунская, Н.А.* Педагогическое исследование современного студента / Н.А. Лабунская. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 1999. – С. 27.

9. *Романова, Е.С.* 99 популярных професий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

10. *Шамова, Т.И.* Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – 100 с.

УДК 681.3

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ КУРСА «МУЛЬТИМЕДИАТЕХНОЛОГИИ» У БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ»

Г.А. Кручинина, И.Н. Попова

Аннотация

Рассматриваются вопросы проектирования содержания курса «Мультимедиа технологии» на основе компетентного подхода к обучению у бакалавров направления подготовки «Информационные системы и технологии».

Ключевые слова: технологии мультимедиа, содержание обучения, образовательный модуль, профессиональные компетенции.

Abstract

The article considers the issues of designing content of a course in Multimedia Technologies based on competence approach to training bachelor students specializing in Information Systems and Technologies.

Index terms: multimedia technologies, instructional content, educational module, professional competences.

Область информационных технологий представляет собой сплав научных знаний, технических решений, моделей производственных процессов, направленных на разработку новых методов и технологий обработки данных и знаний. Многими исследователями она рассматривается как обширная, имеющая фундаментальный характер, объединяющая десятки крупных научных направлений [1; 5].

Одним из перспективнейших направлений информационных технологий в настоящее время являются технологии мультимедиа. В толковом словаре терминов понятийного аппарата информатизации образования технология мультимедиа определяется как информационная технология, основанная на одновременном использовании различных средств представления информации и представляющая совокупность приемов, методов, способов и средств сбора, накопления, обработки, хранения, передачи, продуцирования аудио-визуальной, текстовой, графической информации в условиях интерактивного взаимодействия пользователя с информационной системой, реализующей возмож-

ности мультимедиа – операционных сред [7].

С появлением специализированной технологии мультимедиа стало возможным представление разнотипной и, как правило, структурированной информации с использованием современных средств информационных и коммуникационных технологий.

Понятие мультимедиа многозначно:

– технология, описывающая порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации разных типов;

– продукт, созданный на основе мультимедийных технологий;

– мультимедийная программа;

– компьютерное аппаратное обеспечение (наличие в компьютере CD-ROM Drive, звуковой и видеоплаты, джойстика и других специальных устройств);

– особый обобщающий вид информации, которая объединяет в себе традиционную статическую визуальную (текст, графику), так и динамическую информацию разных типов (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию и т.д.) [9]. В широком смысле технология мультимедиа означа-

ет спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на пользователя (ставшего одновременно и читателем, и слушателем, и зрителем). Благодаря применению в мультимедийных продуктах и услугах одновременного воздействия графической, аудио (звуковой) и визуальной информации эти средства обладают большим эмоциональным зарядом и активно включаются как в образовательный процесс, так и в практику информационных учреждений.

Будущим бакалаврам направления подготовки «Информационные системы и технологии» особенно важно знать и грамотно применять принципы создания мультимедийных продуктов, использовать программно-техническое обеспечение технологий мультимедиа, иметь представление о перспективах развития мультимедийных технологий.

Деятельность выпускников этого направления состоит в следующем: проектирование и создание аппаратного обеспечения и систем программного обеспечения; обработка, структурирование и управление различными видами информации; выполнение научных исследований с использованием компьютеров; повышение интеллектуальности компьютерных систем; создание и использование коммуникационных и мультимедийных сред; поиск и сбор релевантной для конкретных целей информации и др.

Специфика подготовки студентов направления «Информационные системы и технологии», в отличие от других технических направлений, состоит в том, что для создания основных объектов будущей профессиональной деятельности в большинстве случаев достаточно персонального компьютера и набора доступного специализированного программного обеспечения и периферийных устройств. Для данного направления подготовки существуют объективные предпосылки для при-

ближения квазипрофессиональных задач (по А.А.Вербицкому) к профессиональным в рамках существующего образовательного процесса [5].

Можно выделить две категории выпускников вуза вышеобозначенного направления подготовки по применению технологий мультимедиа в профессиональной деятельности: использующих их как средство коммуникации (маркетинг, взаимодействие с заказчиками, обучение персонала, выступление на конференциях, выставках и т.п.) и непосредственно разрабатывающих информационный ресурс (веб-сайты, 3D-анимации, маркетинговые презентации, мультимедийные обучающие и демонстрационные системы, электронные руководства и т.п.). Заключаящий этап подготовки студентов в этой области информационных технологий осуществляется в курсе «Мультимедиа-технологии».

В условиях перехода на новое поколение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования требуется решение комплекса взаимосвязанных аналитических и проектных задач. Задачи проектирования компетентностно ориентированного содержания образовательных программ относятся к числу первостепенных, наряду с разработкой соответствующих технологий обучения, обеспечивающих развитие компетенций и оценку уровня их сформированности [8].

В рамках этой статьи рассматриваются вопросы проектирования содержания курса «Мультимедиа-технологии» на основе компетентностного подхода к обучению у студентов направления подготовки «Информационные системы и технологии».

Переход к компетентностному образованию потребует существенных изменений во всех звеньях педагогической системы: в ценностях, целях и результатах обучения и воспитания; в содержании обучения; в педагогической деятельности преподавателя; в деятельности студента; в технологическом обеспечении образовательного

процесса и т.д. В содержании обучения, представлявшем собой в основном по-предметно разбросанную абстрактную теоретическую информацию, мало связанную с практикой, необходимо перейти к системной ориентировочной основе компетентных практических действий и поступков. При этом компетентность определяется как способность и готовность личности эффективно решать задачи в той или иной профессиональной деятельности [3].

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования нового поколения содержатся указания на то, что выпускник по направлению подготовки «Информационные системы и технологии» с квалификацией «бакалавр» должен обладать двумя группами компетенций: общекультурными и профессиональными. Общекультурные компетенции отражают междисциплинарные требования к результату образовательного процесса и представляют собой совокупность личностных качеств и способностей, которые необходимо развивать у будущего выпускника. Профессиональные компетенции выделены из видов его профессиональной деятельности; они предполагают наличие конкретных специальных профессиональных знаний и умений. В данной работе рассматриваем профессиональные компетенции бакалавра по направлению подготовки «Информационные системы и технологии». Первоначально нами был определен набор профессиональных компетенций, затем разработано содержание компетентностно ориентированных модулей курса «Мультимедиа-технологии», формирующее данные компетенции.

Выделение конкретных профессиональных компетенций – право вузов и профессиональных сообществ. Один из основных критериев «правильности» выделения – насколько получившаяся матрица компетенций отвечает задачам анализа и регулирования рынка трудоустройства в выбранной сфере [2].

На этапе определения конкретных профессиональных компетенций, формируемых при изучении курса «Мультимедиа-технологии» нами решались задачи:

– выявление перечня функций и задач профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки «Информационные системы и технологии» в области технологий мультимедиа;

– согласование между собой перечня компетенций и перечня функций и задач в этой области.

Изучение профессиональных стандартов в области информационных технологий [6] позволило нам реконструировать перечень функций и задач профессиональной деятельности выпускника в области технологий мультимедиа. Нами установлено, что независимо от профиля подготовки у будущих бакалавров направления «Информационные системы и технологии» необходимо сформировать компетенцию по разработке информационного ресурса, от простой презентации до более сложной и информационно насыщенной мультимедийной системы.

В курсе «Мультимедиа-технологии» нами были поставлены три группы профессиональных задач: 1) разработка частных элементов информационного содержания мультимедийной системы; 2) сборка мультимедийной системы; 3) внедрение мультимедийной системы. В первую группу задач входят: формирование текстовых информационных ресурсов, разработка пространственных моделей, разработка статических растровых элементов дизайна, разработка статических векторных элементов дизайна, разработка двумерной анимации, разработка анимации 3-М сцены, монтаж динамического содержания (видео, звук). Вторую группу задач можно определить как составление мультимедиа-сценария, проектирование пользовательского интерфейса и навигации мультимедийной системы, разработка макетов дизайна системы, резка и оптимизация графики, верстка мультимедийной системы. Третья

группа задач – тестирование, инсталляция и защита информации мультимедийной системы.

Кратко охарактеризуем профессиональные компетенции в области техноло-

гий мультимедиа, которые должны быть сформированы у бакалавров направления «Информационные системы и технологии» и соответствующие им знания, умения и опыт творческой деятельности (таблица).

Таблица

Профессиональные компетенции будущих бакалавров в области технологий мультимедиа

Профессиональные компетенции	Основные знания	Основные умения, навыки, опыт творческой деятельности
1. Способность и готовность разрабатывать элементы мультимедийной системы	Знание технических средств сбора, обработки, хранения информации; специализированного программного обеспечения для проектирования и обработки элементов мультимедиа (текст, графика, звук, видео и т.д.); стандартов для форматов мультимедиаданных (текстовых, графических, звуковых и т.д.); методов сжатия неподвижных изображений и видеoinформации; основ эргономики; особенностей зрительного восприятия предметно-пространственной среды; цветовых моделей и моделей освещенности; приемов обработки растровых и векторных изображений, цифровой звукозаписи, компьютерного видеомонтажа; методов моделирования пространственных объектов	Работа со специализированным оборудованием и прикладным программным обеспечением для подготовки исходной цифровой информации: сканирование носителей информационных ресурсов, записи и оцифровки динамического информационного содержания, набора текстов; запись динамического и статического информационного содержания в заданном формате; работа со специализированным прикладным программным обеспечением: монтажа видеoinформации, обработки текстовой и звуковой информации, обработки растровых и векторных изображений, моделирования пространственных объектов, создания анимации, использования принципов визуального представления графической информации
2. Способность и готовность собрать мультимедийную систему	Знание стандартов и рекомендаций на пользовательские интерфейсы; принципов построения информационных ресурсов; языков сценариев, реализуемых в авторских системах; способов реализации навигации в мультимедийных продуктах; основ программирования на языках высокого уровня; методов построения интерактивных ресурсов с помощью авторских систем; этапов и технологий создания мультимедийных продуктов; принципов визуального представления; основ дизайна	Анализ, классифицирование, обобщение и синтез информации; работа с текстовыми корпусами; работа с инструментальными средствами мультимедиа для проектирования интерактивного взаимодействия элементов мультимедиа-системы; владение языками разметки; работа с прикладными пакетами верстки; осуществление подготовки оригинал-макетов; работа со специализированным прикладным программным обеспечением резки и оптимизации графики; обработка растровых и векторных изображений
3. Способность и готовность внедрять мультимедийную систему	Знание методик тестирования программных продуктов; основ информационной безопасности; основ сетевых технологий	Составление технической документации; формирование отчетов об ошибках в бета-версиях; адаптация мультимедийной системы для работы в сети; установка защиты на содержание системы

Наличие перечня профессиональных задач, в которых находит отражение та или иная компетенция, позволяет связать компетенции как формализованные цели высшего профессионального образования с содержанием модулей учебных программ [4].

Под модулем понимается, как правило, часть образовательной программы, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям образования. Иными словами, компетенция – это проявляемая в профессиональной деятельности способность (качество, характеристика) личности, а модуль – своего рода проект деятельности, направленный на формирование у обучаемого определенных компетенций [4]. Формирование компетентности по разработке информационного ресурса, включающей формирование трех вышеобозначенных компетенций, происходит как в учебной, так и в квазипрофессиональной деятельности будущего бакалавра по направлению «Информационные системы и технологии».

Образовательный модуль по технологиям мультимедиа для студентов направления «Информационные системы и технологии» – это автономная единица представления целей, содержания образования, включающая рекомендации по их усвоению и контролю и обеспечивающая формирование части какой-либо сложной компетенции.

Нами выделены и спроектированы следующие содержательные модули учебного курса «Мультимедиа технологии»:

- модуль 1 – базовые технологии;
- модуль 2 – текстовые информационные ресурсы;
- модуль 3 – векторная графика;
- модуль 4 – трехмерная графика;
- модуль 5 – растровые изображения;
- модуль 6 – двумерная анимация;
- модуль 7 – анимация трехмерных сцен;
- модуль 8 – видеомонтаж;
- модуль 9 – монтаж звука;

- модуль 10 – теория восприятия предметно-пространственной среды;
- модуль 11 – основы дизайна;
- модуль 12 – технологии сборки мультимедиапродуктов.

В содержании разрабатываемых модулей учебной дисциплины «Мультимедиа-технологии» нашли отражение выявленные нами профессиональные задачи. Мы учитывали особенности многокомпонентной мультимедийной среды, в которой целесообразно выделить аудиоряд, видеоряд, текстовую информацию.

Аудиоряд включает речь, музыку, звуковые эффекты. Видеоряд, по сравнению с аудиорядом, характеризуется большим числом элементов. Выделяют статическую и динамическую его составляющие. Статическая составляющая видеоряда включает графику (рисунки, интерьеры, поверхности, символы в графическом режиме) и фото (фотографии и сканированные изображения). Динамическая составляющая видеоряда представляет собой обычное видео (life video) – последовательность фотографий (около 24 кадров в секунду); квазивидео – разреженная последовательность фотографий (6–12 кадров в секунду); анимация – последовательность рисованных изображений.

В среде мультимедиа информационные технологии тесно переплетаются с искусством, в котором специалисты оперируют понятиями и принципами композиции образов; с исследованиями в области психофизиологии и психологии человеческого восприятия.

Применение психологических знаний при разработке мультимедийного ресурса способствует обеспечению эффективности воздействия создаваемой визуальной информации и позволяет оптимизировать уровень зрительного и эстетического комфорта для ее восприятия, ограждая тем самым органы чувств и нервную систему человека от возможных информационных перегрузок.

В формировании профессиональной компетенции в области технологий мультимедиа

тимедиа может участвовать один или несколько модулей, например, компетенция по сборке мультимедийной системы может быть сформирована на основе модулей 2, 3, 5, 10, 11, 12.

От содержания модуля (теоретического, практического или смешанного) будет зависеть выбор педагогической технологии, направленной на его освоение студентами. Таким образом, этап проектирования компетентностно ориентированного содержания обучения тесно связан с последующим этапом – разработки соответствующих технологий обучения, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций выпускника вуза.

Литература

1. *Андреева, В.В.* Проектирование и реализация системы многоуровневой подготовки специалистов в области информационных технологий. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Андреева. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2005. – 375 с.
2. *Бююр, Р.В.* Практическое применение матрицы компетенций для мониторинга соответствия компетенций обучающихся в вузе внешним требованиям. – URL: <http://edu.titsu.ru/sites/site.php?s=117&m=2524>. – Дата просмотра 03.02.2011.
3. *Вербицкий, А.А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
4. *Нечаев, В.Д.* Через контекст – к модулям: опыт МГТУ им. М.А. Шолохова / В.Д. Нечаев, А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 3–10.
5. *Пелевин, В.Н.* Формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров по направлению «Информационные системы и технологии»: дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Пелевин. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2010. – 189 с.
6. Профессиональные стандарты в области информационных технологий. – URL: <http://www.apkit.ru/default.asp?artID=5573>. – Дата просмотра 04.02.2011.
7. *Роберт, И.В.* Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М.: ИИО РАО, 2006. – 88 с.
8. *Сафьянников, И.А.* Проектирование и реализация основных образовательных программ в области техники и технологии / И.А. Сафьянников, Э.Н. Беломестнова, М.Г. Минин // Инженерное образование. – 2010. – № 6. – С. 32–35.
9. *Шлыкова, О.В.* Культура мультимедиа: учеб. пособие для студентов / МГУКИ; О.В. Шлыкова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 416 с. ■

УДК 372.881.111.1

ДИДАКТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ТЕЗАУРУСНОГО ПОДХОДА

Р.Ш. Торпищева

Аннотация

В статье предпринята попытка оценить влияние обучающих тезаурусов по английскому переводоведению (ОТАП) на формирование профессиональной компетенции студентов-переводчиков.

Ключевые слова: тезаурус, переводческая компетентность, терминология переводоведения.

Abstract

The article attempts to assess the impact of training thesaurus in English translation studies on the formation of the professional competence of translation majors.

Index terms: thesaurus, translation competence, translation studies terminology.

Готовность студента к переводческой деятельности характеризуется степенью сформированности лингвистической, семантической, интерпретативной, текстовой и межкультурной компетенций, которые являются профессионально значимыми для этой специальности. Данные компетенции являются основным условием формирования языковой личности переводчика независимо от области его специализации. Предметная область в свою очередь определяет специфические требования к языковой личности переводчика. Так, особенностями переводчика в определенной сфере являются следующие отличительные характеристики:

– умение и готовность мобилизовать эти знания для решения переводческой задачи (межкультурная компетенция);

– готовность и умение извлекать и понимать необходимую информацию в текстах на родном и иностранном языках (с опорой на ключевые слова, дескрипторы, понятия) (семантическая компетенция);

– умение адекватно использовать специальную терминологию на родном и иностранном языках, учитывая особенности грамматической организации научного экономического текста в устной и письменной форме (лингвистическая компетенция);

– умение перерабатывать полученную информацию, перефразировать, давать дефиниции, резюмировать; владение на-

выками номинализации и вербализации (на иностранном (далее ИЯ) и родном (РЯ) языках) (интерпретативная компетенция);

– умение пользоваться основными жанрами деловой речи (деловое письмо, факсовое сообщение, контракт, телефонные переговоры, деловые беседы, переговоры, совещания), свойственные обеим культурам (текстовая компетенция);

– знание правил ведения беседы, делового разговора, спора, дискуссии, диалога, делового совещания, переговоров в обеих культурах и умение формулировать цели и задачи делового общения (коммуникативная компетенция).

Данные требования к языковой личности переводчика в специальной области привели к мысли, что преподавание языка не должно ограничиваться построением системы нового языкового (терминологического) кода, а должно сопровождаться формированием специального тезауруса переводчика.

В современной науке понятие «тезаурус» довольно популярно. Оно используется в лексикографии, информатике, педагогике. Существуют также попытки его применения в лингводидактике, однако довольно часто они ограничиваются констатацией полезности использования существующих тезаурусов-словарей при изучении специализированных текстов на иностранном языке. В данной работе теза-

урус, а конкретнее тезаурус переводчика, рассматривается как ментальное образование, целенаправленно формирующееся на занятиях по профессиональному подъязыку с учетом требований, предъявляемых к личности профессионального переводчика.

Если тезаурус личности характеризует языковую личность человека, то его языковая личность характеризуется профессиональным тезаурусом

В результате исследования было установлено, что тезаурус переводчика в специальной области должен сочетать в себе основы тезаурусов научных культур обслуживаемой области, выраженные на ИЯ и РЯ, в их постоянном взаимодействии. Таким образом, специальный тезаурус переводчика – это открытая система взаимосвязанного накопления, хранения, преумножения информации, знаний, опыта, являющаяся информационной, понятийной и концептуальной базой формирования и развития профессиональной личности переводчика. Он характеризуется наличием интегративной системы основ знаний, представлений, концептов в предметной области знаний, а также ценностных отношений к этой сфере через призму переводческой деятельности, отличающуюся бикультурностью (поликультурностью) и билингвизмом (мультилингвизмом).

Тезаурусный способ обучения специализированному иностранному языку, приобретающий в качестве объекта формирования тезаурус личности, базируется на системе педагогических подходов (системно-функционального, личностно-деятельностного, компетентностного, межкультурного) и принципов, регулирующих процесс профессиональной подготовки переводчиков.

Данный способ подчиняется также принципам коммуникативно-когнитивного подхода обучения иностранному языку. Выбор этого подхода обусловлен тем, что он опирается не только на коммуникативность в обучении, но и на формирование у обучаемых адекватного представления о

системе языка. Это невозможно без опоры на культуру, которая выражается средствами изучаемого языка.

Эти принципы определяют следующую логику организации процесса обучения специализированному ИЯ и предъявления профессионально направленного текстового материала:

- активизация и формирование основ личностного тезауруса на родном языке;
- предъявление изучаемого явления на материале иностранного языка;
- сравнение представлений данного явления в родной и иностранной культурах и выдвижение предположений о причине возможных несоответствий;
- концептуализация нового знания;
- использование нового знания;
- анализ контекстуального использования понятия и его модификаций в языке.

Каждому этапу соответствует особая стратегия или сочетание стратегий с набором приемов и методических заданий, которые выстраиваются в систему упражнений, обеспечивающих эффективность методики по формированию специального двуязычного тезауруса переводчика.

Межкультурная профессиональная компетенция переводчика предполагает готовность к успешному языковому функционированию, которое характеризуется совокупностью знаний, умений, навыков, способов деятельности, связанных с пониманием единиц освоенной предметной области переводческой коммуникации. Для появления на рынке труда компетентного специалиста в процессе вузовского обучения необходимо наполнить эту компетенцию дидактическим содержанием, найти оптимальные психолого-педагогические условия их формирования. Анализ рабочих учебных программ по переводоведению, представленных Госстандартом РК, показывает, что они не в полной мере обеспечивают получение профессиональных межкультурных коммуникативных переводческих умений, требующихся будущим переводчикам в современных условиях. К

тому же, сложившаяся практика преподавания теории перевода лишь на русском языке не позволяет сформировать вторичную языковую личность, готовую к межкультурному переводческому общению на профессиональные темы.

Нам представляется, что результативность формирования профессиональной коммуникативной компетенции переводчика во многом определяется наличием терминологического словаря-тезауруса по переводоведению, который выполнял бы не только роль справочника, но мог бы быть интегрирован в учебный процесс. Далее возникает вопрос, каким образом использовать ОТАП как средство, способное повысить качество профессиональной подготовки будущих переводчиков?

Идея использования схем и рисунков для комфортного усвоения знания и его эффективного представления не является новой, однако как особый дидактический прием ее стали изучать сравнительно недавно. На Западе это течение получило название «concept mapping» или «mind mapping», а его зарождение связывают с работами Джозефа Новака (Корнельский университет, США) в 60-е годы XX века. В России примерно в это же время похожие идеи получили выражение в работах Г.П. Мельникова и П.Г. Кузнецова, а затем широко использовались Г.П. Щедровицким и его последователями в организационно-деятельностных и деловых играх.

В тезаурусах же аналогия при делении всей предметной области на части с помощью наглядности проявляется в классификационных схемах. Классификационная схема, наряду с алфавитной и систематической частями, представляет собой третий вход в тезаурус. Классификационная схема (блок-схема) понятий последовательно и полно фиксирует парадигматические отношения между дескрипторами. Схема объединяет дескрипторы в блоки, области, фасеты и содержит указания по их подчиненности, противопоставленности, а также сходимости и смежности.

Содержание ментального опыта человека свидетельствует о заложенной в человеческой природе способности к структурированию окружающего мира и отражению мира в социокультурной (в том числе и языковой) активности индивида. Такая способность есть не что иное, как стремление отобразить мир в систематизированном представлении, т.е. в форме тезауруса. Наличие такого тезауруса является основанием культурного свойства и одновременно социально значимым качеством интеллекта.

Тезаурусное моделирование – это удобная технология представления и структурирования информации в наглядной форме. Например, при визуальной презентации материала можно показать стрелками иерархические и неиерархические отношения между понятиями.

Прежде всего, классификационная схема дает нам возможность, собирать, упорядочивать, хранить, вызывать из памяти и перерабатывать информацию об окружающем пространстве в зависимости от того, под каким углом человек смотрит на мир. В когнитивной психологии такое изображение действительности понимается как «субъективное внутреннее представление человека о части окружающего пространства».

Но не только индивидуумы создают свою субъективную картину окружающего их пространства, но и группы людей, сообщества и коллективы также создают специфические в лингвокультурном отношении вербальные представления о пространственной структуре окружающего мира.

При формировании межкультурной профессиональной компетенции ОТАП помогает вторичной языковой личности осознать различия между способностью к хранению объема информации о чужой лингвокультуре, которая может быть запечатлена в памяти, и эффективностью хранения информации, для чего этот метод и предназначен. Эффективное хранение информации означает ее усвоение и

понимание, и, следовательно, чем больше информации обучаемый усваивает таким способом, тем лучше становится его память и выше интеллект.

Важнейшим результатом применения тезаурусного моделирования для формирования иноязычного профессионального тезауруса и усвоения лексических единиц его наполняющих, является закрепление соответствующих ассоциативных связей в сознании обучаемого, когда употребление одного элемента тезауруса влечет за собой припоминание следующего, а затем всего репертуара вербальных средств, вовлекаемых в коммуникацию. Именно поэтому задачей обучения иностранному языку на основе метода тезаурусного моделирования является интенсивная разработка ассоциативных цепочек в соответствии с разработанным алгоритмом и создание условий для прочности знаний.

На основе ОТАП реализуется органическое единство образования, воспитания и развития студентов.

Поскольку вторичная языковая личность формируется на языковом коде, уже имеющемся у учащихся, нельзя избежать сопоставления языковых явлений иностранного языка с таковыми родного языка. Принцип учета родного языка при использовании ОТАП заключается в сравнении языковых систем, а именно: предметных областей русско- и англоязычного переводоведения, а также разных содержательных компонентов терминов английского и отечественного переводоведения.

В целом дидактический потенциал ОТАП при обучении теории английского переводоведения можно определить как:

- новый взгляд на организацию занятий, когда преподаватель является не источником информации, а лишь комментатором;
- возможность организации занятий в новой форме, визуализирующей и систематизирующей изучаемый материал; усвоение материала обеспечивается возможностью осмысленного, структурированного

воспроизведения информации в новых ситуациях общения;

- опору не на отдельные высказывания, а на систему текстов, имеющую связь со всей предметной областью теории англо-американского переводоведения и ее терминологией.

Вместе с тем использование ОТАП требует принципиально новой тезаурусной организации представления учебного материала по каждой учебной дисциплине, предполагающей:

- комплексный характер этих материалов;
- структурированность, т.е. организацию подачи материалов, обеспечивающей его контролируемое и управляемое освоение;
- высокую степень наглядности процедур презентации и связей между компонентами учебного занятия.

При таком подходе обучение формирует системное мышление, позволяющее не только осваивать предметный материал, но и эксплицировать причинно-следственные связи, лежащие в основе его структуры и композиции.

Материалы ОТАП должны из ранга обеспечивающих или иллюстрирующих концептуальное содержание учебного занятия перейти в ранг организующих интеллектуальную работу обучаемых. Нам представляется, что реализация дидактического потенциала в таком контексте важна для достижения одной из основных целей переводческого образования – формирования профессиональной межкультурной переводческой компетентности.

Литература

1. *Борозенец, Г.К.* Концептуальные подходы к построению модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов / Г.К. Борозенец // Вестник ВГУ. – 2004. – № 1. – С. 93–105. – Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация».
2. *Демин, В.А.* Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды /

В.А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35.

3. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13–29.

5. Московская, Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвистов-преподавателей в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве / Н.Л. Московская. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. – 376 с.

6. Пиотровский, Р.Г. Методы автоматического анализа и синтеза текста / Р.Г. Пиотровский. – Минск: Высшая школа, 1985. – 222 с.

7. Проблема навыков и умений в обучении иностранному языку: комплект пособий // Методическая школа Пассова. – Воронеж, 2002. – № 7.

8. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – С. 374.

10. Сахарова, Н.С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.С. Сахарова // Вестник ОГУ. – 1999. – № 3. – С. 51–58.

11. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

12. Шилова, А. Вопросы межкультурной компетенции переводчика / А. Шилова, Т.М. Пермякова // Проблемы изучения и преподавания иностранных языков: сб. материалов науч.-практ. конф. «Иностранные языки и мировая культура» / отв. ред. Н.С. Бочкарева. – Пермь, 2005. – С. 78–79.

13. Mirabile, R.J. Everything you wanted to know about competency modeling / R.J. Mirabile // Training and development. – 1997. – August. – P. 73–77.

14. Parry, S.B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study / S.B. Parry // Training. – 1996. – № 33. – P. 48–56.

15. Spencer, L.M. Competence at work: models for superior performance / L.M. Spencer, S.M. Spencer. – New York [etc.]: John Wiley, 1993.



ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 37.013.42

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

А.Н. Хузиахметов

Аннотация

В статье рассматривается процесс социализации личности как сложный, многоплановый, противоречивый процесс взаимодействия индивида и общества. Выделяются классификации существующих в науке концепций социализации. Рассматривается вопрос о возможных структурах процесса социализации: а) на основе наличия целенаправленности в различных элементах этой структуры; б) на основе механизмов реализации этого процесса; в) на основе последовательности и стадийности его протекания.

Ключевые слова: социализация, личность, индивидуализация, образование, воспитание, индивид, социальные отношения, общество.

Abstract

The article looks at personal socialization as a complex, multifaceted, contradictory process of interaction between an individual and society. We provide a classification of the existing scientific concepts of socialization and consider the issue of socialization's possible constituent structure on the basis of: a) purposefulness of this structure's various elements; b) mechanisms involved in the implementation of this process; c) the sequential and stadial character of this progression.

Index terms: socialization, person, individualization, education, upbringing, individual, social attitude, society.

До недавнего времени образование передавало подрастающему поколению системы норм, ориентиры социально приемлемого поведения, что обеспечивало сохранение государственного устройства общества и относительно безболезненное вхождение старшеклассников во взрослую жизнь.

Быстрая смена и многообразие социальных ориентиров, политическая разбалансированность общества создают ситуацию неопределенности в образовании. При этом наблюдаются разные тенденции. Первая – дифференциация образовательных институтов, которые формируют собственную нормативную модель выпускника. Вторая – выделение минимума («базового компонента»), который бы обеспечил адаптацию выпускников к условиям соци-

ального окружения. Третья – развитие у учащихся способности самоопределяться в постоянно изменяющемся современном обществе в соответствии со своими потребностями и ценностями.

На основе творческого поиска учителя, научных объединений складывается национальная доктрина обучения и воспитания нового поколения детей и молодежи. При этом в методологических и научно-методических публикациях все чаще встречается термин «социализация». И это не дань моде, а явление особо значимое в период «перелома» социально-политических и экономических устоев, который переживает наше общество.

Мировая история становления образования свидетельствует о том, что в основе образовательной традиции лежит истори-

чески сложившийся способ формирования, развития и воспитания, санкционированных обществом социально значимых качеств личности, т.е. общественный способ социализации подрастающего поколения. Этот процесс может осуществляться и вне образовательных институтов, стихийно, в зависимости от включенности индивида в социальные отношения. Классовому принципу противопоставляется принцип «общечеловеческих» или просто «человеческих» ценностей. Современное состояние «бытие для себя» оправдывается ссылкой на западный опыт, что не соответствует действительности. На западе достаточно четко прослеживаются границы, за которыми проявляется «бытие для другого»: они определены христианской моралью и соблюдением существующего законодательства. Русское бытие своих рамок не осознает, что проявляется в массовом переводе культурной деятельности в коммерческую. Такая декультуризация социума по своему негативному воздействию более значима, чем экономический и политический кризис.

Вот почему разработка проблем образования и социализации предполагает формирование идеологии, включающей в себя совокупность общечеловеческих и национальных культурных ценностей, образовательных традиций.

Образование, с одной стороны, определяет общие для массовой школы условия, в которой осуществляется социализация: национальные ценности, цели и способы образования, формы культурного самоопределения, способы учета влияния различных факторов. С другой стороны, нормативно-организационная основа образовательной деятельности может существенно повлиять на процессы социализации и воспитания, отличаясь в каждом конкретном учебном заведении и не совпадая с масштабами распространения соответствующей образовательной практики. Такие расхождения возникают чаще всего в результате инновационных процессов. Обра-

зовательная инновация, таким образом, является механизмом возникновения нового типа учебного заведения и определяет пути и условия социализации учащихся.

В самом общем определении социализация есть процесс и результат социального формирования детей и молодежи, включение их в социальные отношения. В процессе социализации индивид становится личностью, развивается его способность общаться и взаимодействовать с другими людьми, приобретаются необходимые для этого знания и умения.

Основные идеи новых педагогических концепций – ориентация на самоопределение, самореализацию личности в социуме, повышение мотивации детей к самопознанию, самовоспитанию, самообразованию.

Исторический опыт и научные исследования доказали, что в процессе включения индивида в социальные отношения и благодаря этому происходят изменения, развитие его психики. Речь идет о развитии «высших» психических функций. Без взаимодействия человека с другими людьми психика, по мнению Л.С. Выготского, ограничивается низшими психическими функциями. Следовательно, развитие психики включает в себя процессы биологического созревания и социального развития высших психических функций. Под влиянием социализации идет изменение психики и одновременно процесс развития личности [1, с.321–322].

Однако на развитие личности влияют не только внешние условия. Развитие осуществляется еще под влиянием саморазвития, саморазвертывания личности, т.е. внутренних диспозиций личности, например, переживания, рефлексия человека по поводу каких-то своих личных проблем могут привести к изменению жизненной позиции, развитию. В данном случае индивид воздействует сам на себя как социальный объект. Такое воздействие не будет социализацией, но будет составлять основу развития личности. Таким образом, понятие «социализация» и развитие психики пере-

секаются, но не идентичны. Социализация есть условие изменения психики и основа развития личности. Это процесс усвоения ребенком опыта общественной жизни, превращения его из биологического природного существа в общественное.

Взаимоотношения между индивидом как биологическим существом, личностью, усвоившей общественно-исторический опыт, и индивидуальностью, преобразующей общественную жизнь, можно передать существующей формулой: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают».

Социализация личности представляет собой сложный, многоплановый, противоречивый процесс взаимодействия индивида и общества. Поиски теоретического осмысления этого взаимодействия в западной философской и психологической литературе можно отнести к концу XIX – началу XX века.

На современном этапе некоторые исследователи проводят классификацию существующих в западной науке концепций социализации на основе того, как сторонники этих направлений представляют себе сущность социализации, способ поведения личности, который она формирует.

Выделяется адаптивная концепция социализации. Согласно этой концепции социализация личности трактуется как ее приспособление к существующему образу жизни, также к господствующим в обществе экономическим, нравственным и идеологическим нормам [3, с.45]. Широко внедряемые в школьную практику адаптивные концепции социализации стали широко подвергаться критике в конце 60-х годов, главным образом из-за мощной волны молодежного движения на Западе.

С целью усиления социализирующего влияния государства на молодежь, но более гибкими способами, была выработана ролевая концепция социализации. Суть ее – интеграция молодого поколения в социальные роли через интериоризацию норм референтной группы. Единым для

большинства теоретиков этого направления является противопоставление общества и личности, непризнание активной деятельности человека в своем развитии.

Одной из ведущих идей ролевой концепции социализации стало положение социолога Э. Дюркгейма о «воспитании как методической социализации» подрастающего поколения. Отрицая роль семьи и других социальных институтов, он полагал, что только школа может и должна стать центром целенаправленной социализации молодого поколения.

Критическая концепция социализации появилась как демонстрация отказа от принудительного приспособления и открытого контроля. Теоретики данного направления выступают за осознанно критическое отношение к существующим общественным порядкам, развитие у индивида желания самоутвердиться в обществе. Для теоретиков данной концепции человек – активный субъект социализации. К сожалению, сторонники данной концепции такое личностное качество, как «социальность», соотносят в большей степени с организмом человека. Самоактуализация понимается ими как «рост изнутри», не зависящий от социальной среды и человеческой культуры.

Как особо ценную для практики воспитания можно отметить концепцию «баланса идентичности». Данная концепция исходит из положения, что каждая конкретная личность должна всегда балансировать между требованиями общества и одновременно быть уникальной. При этом особо подчеркивается активность личности и ее социальная ответственность [3, с.245–246].

Важно рассмотреть теории социализации личности в генезе подростка, получившие распространение на Западе в последние десятилетия. Дж. Коулмен разработал так называемую «фокальную теорию» взросления. В русле этой теории автор показывает, почему подростки сохраняют минимальную внутреннюю напряженность и стабильность в поведении, несмотря на серьезные психофизические

изменения в этом возрасте. По мнению Коулмена, большинство подростков достаточно спокойно минуют период взросления потому, что каждый конкретный подросток в определенное время имеет дело только с одной «вошедшей в фокус» его внимания проблемой, на данный момент для него особо значимой. Когда он ее решает, то сталкивается с очередной. Поэтому отклонения могут возникнуть только у подростков, «в фокус» которых попало сразу несколько значимых проблем, требующих немедленного решения. Далее автор делает вывод, что поскольку в большей степени афишируются негативные проявления в поведении подростка, то создается в целом отрицательное впечатление о характеристике всей подростковой субкультуры. Дж. Коулмен считает необходимым отказаться от стереотипного отношения к подростковому возрасту, как периоду изначально патогенному и криминогенному.

Концепция данного автора подчеркивает связь процесса социализации человека в разные возрастные периоды. «Фокальная теория», представляя собой модель разрешения проблем, возникающих у подростков в период взросления, позволяет подойти к ним дифференцированно.

Философский аспект изучения социализации предполагает выяснение конкретного взаимодействия личности и общества, которое осуществляется посредством различных форм социальной деятельности. Через деятельность каждый человек включается в систему объективных общественных отношений и в конечном итоге социализируется [2, с.127].

Большое значение имеет теория Л.С. Выготского. Согласно этой теории источники и детерминанты психического развития человека лежат в исторически развившейся культуре. «Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека и потому сама постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно

в социальный план развития». Для нас важен вывод Л.С. Выготского о том, что показатели психического развития находятся не внутри организма и личности ребенка, а вне его – в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми. В ходе общения и совместной деятельности человек не просто усваивает образцы социального поведения, но и формирует основные психологические структуры, которые определяют все течение психических процессов [1, с.476–477].

Подводя итог, можно сказать, что в философии, социологии и психологии социализация рассматривается как совокупность всех социальных процессов. Растущая личность не просто усваивает определенную систему знаний, норм, ценностей, но постоянно стремится быть активным субъектом собственной жизни. Социализация и воспитание должны не сдерживать, а напротив, помогать детям проявлять свою уникальность в жизни.

Социализация – это процесс и результат взаимодействия индивида в системе социальных отношений, воспроизводстве опыта и культуры предшествующих поколений в процессе развития и саморазвития личности. В основном это процесс естественный и неконтролируемый, но он может стать управляемым, если индивид получает помощь со стороны определенных лиц (агентов социализации). В системе образования он может быть социально контролируемым и составляет проблему и задачу воспитания. Управляемые и социально контролируемые аспекты социализации представляют интерес.

Направленная социализация детерминруется политическими, социально-экономическими отношениями, культурой конкретного общества. Проблема направленной и социально контролируемой социализации может быть рассмотрена в контексте современных концепций воспитания: личностно ориентированного, деятельностного, гуманистического, системного подходов.

Решение проблемы социализации предполагает выяснение ее структуры.

Рассматривая вопрос о возможных структурах процесса социализации, можно выделить несколько основных принципов, которые могут быть положены в основу его структурирования: а) на основе наличия целенаправленности в различных элементах этой структуры; б) на основе механизмов в реализации этого процесса; в) на основе последовательности и стадийности его протекания.

Большинство современных авторов склонны рассматривать социализацию как структурно целостную и целенаправленную систему, включающую различные компоненты (И.С. Гачан, Н.Ф. Голованова, Б.А. Титов и др.). Система социализации может быть представлена тремя составляющими: единство целей, способы социализации (содержание, средства) и результаты. Человек как элемент этой системы проходит в процессе социализации определенные этапы. По сути, эти этапы содержат в своей основе процесс познания: от восприятия, через соотнесение полученной информации к выработке и формированию ценностных ориентаций, которые ведут за собой поступки и оценку своей деятельности.

С позиции целенаправленности процесс социализации личности рассматривают как педагогическую систему. Тогда основными компонентами структуры социализации будут цель, средства, содержание, объект, субъект.

Основной компонент – цель существует не сама по себе, а включается во все средства социализации: декларируется в образовательно-коммуникативных формах, выражена в нормативных образцах, стереотипах и традициях, проявляется в качестве стимулов и регуляторов поведения. В педагогическом отношении понимание этой особенности цели помогает выйти на личностный план социализации, на избирательные действия личности в системе «цель–мотив», которые составляют предмет воспитания и самовоспитания.

Средства социализации рассматриваются на трех уровнях: факторы (социально-политическая жизнь общества, этнокультурные условия, демографическая ситуация); институты социализации (семья, общество сверстников, школа, религиозные организации, средства массовой коммуникации); отношения [3, с.163].

Содержание процесса социализации, с одной стороны, определяется социокультурной средой, окружающей подростка, а с другой его социальным опытом. Для педагогики важно изучение взаимосвязи этих двух сторон, выявление уровня значимости их для школьников, включенных в конкретный социум.

Субъект и объект – обязательные компоненты процесса социализации. В контексте направленной социализации ими в первую очередь являются воспитатель и воспитанник.

Воспитатель – незаменимый субъект педагогического процесса, носитель педагогической цели и организатор воспитывающей деятельности. В процессе социализации воспитатель предстает перед ребенком как бы в двух лицах. В первую очередь осознанно или неосознанно он воспринимается ребенком как представитель конкретного образа жизни и уже этим оказывает на него социальное влияние. С другой стороны, воспитатель, в силу своих профессиональных обязанностей, может действовать целенаправленно через каналы воспитания. Если воспитательные воздействия не соответствуют его собственному образу жизни, то при равных обстоятельствах во взаимоотношениях воспитателя и воспитанника может наступить конфликт, так как непосредственно личностные отношения с ребенком играют решающую роль в процессе социализации.

Воспитанник в процессе социализации является носителем определенного социального опыта. На ранних ступенях развития ребенок еще не умеет выделять себя из социального окружения, но чем старше

он становится, тем больше осознает себя в контексте определенного образа жизни.

Средства направленной социализации – комплексное понятие, включающее в себя факторы, институты социализации, методы культурной трансмиссии, отношения, которые необходимо учитывать и использовать для достижения результатов.

Процесс направленной социализации характеризуют цели, задачи, содержание, методы, формы взаимоотношений субъектов социализации, достигаемые при этом результаты. Это и есть образующие систему компоненты – целевой, содержательный, деятельностный, результативный. Целевой компонент процесса направленной социализации включает все многообразие целей и задач, при этом акцент необходимо делать на развитие общечеловеческих гуманистических качеств, что особенно важно в условиях новых социально-экономических отношений. Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу. Деятельностный компонент обеспечивает взаимодействие объектов и субъектов социализации, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат. Результативный компонент процесса отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной задачей.

Результат процесса социализации – непростой вопрос и требует отдельного рассмотрения, так как выводит нас на понятия критериев и показателей социализированности. Основным результатом эффективной социализации, по мнению большинства ученых, – научение учащихся «быть продуктивными членами общества», приобщение их к правам, ролям и обязанностям, хорошая адаптация к социальной среде, интеграция в жизнь общества.

Как правило, предлагается три критерия эффективной социализации: когнитивный (степень осознания цели конкретного

вида социальной деятельности, интериоризация социального опыта); мотивационный (эмоциональный) (отношение личности к характеру и результатам конкретного вида социальной деятельности, удовлетворенность межличностными отношениями, побуждение к участию в социальных отношениях, стремление к самоопределению и самореализации); деятельностный (интенсивность участия в деятельности, участие в поиске путей и реализация своих возможностей).

Несмотря на разные подходы к определению сущности процесса социализации в западной и отечественной литературе, результатом социализации в большинстве случаев является научение подрастающего поколения быть полезным обществу, приобщение к нормам и ценностям соответствующего социума.

Современные отечественные концепции социализации определяют ее как двусторонний процесс. С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, входя в социальную среду, в систему социальных связей, а с другой – в процессе социализации он активно воспроизводит эту систему социальных связей за счет активного вхождения в среду. Человек не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства, на окружающих людей.

Процесс социализации личности осуществляется на разных этапах и уровнях от адаптации и индивидуализации к интеграции личности с обществом.

Оценивая разные взгляды на структуру социализации с педагогических позиций, обосновывая ее связь с воспитанием и самовоспитанием учащихся, мы вычленим, опираемся на так называемую «направленную социализацию», которая в основном соответствует структуре целостного педагогического процесса и предполагает наличие определенной педагогической системы, ее взаимосвязи с социумом.

В качестве критериев и показателей распознавания социализированности лич-

ности современные авторы предлагают использовать показатели отношения старшеклассников к обществу; социально значимой деятельности, направленность личности на предмет социальных отношений, степень активности жизненной позиции. Мы считаем, что социально ценными можно назвать лишь те действия, которые человек совершает намеренно направленно и которые отражают систему социальных отношений, его устойчивые свойства и черты характера.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 2006. – 536 с.
2. *Галагузова, Ю.Н.* Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов: пособие для студентов / Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
3. *Хузиахметов, А.Н.* Социализация и индивидуализация личности школьника / А.Н. Хузиахметов. – Казань: Дом печати, 2004. – 290 с. ■

УДК 377.1:004

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ СПО

Н.В. Ентураева

Аннотация

В статье рассматривается, как при помощи информационных средств и информационных технологий формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Определяя сущность информационной культуры будущих специалистов экономического профиля в учреждениях СПО, прежде всего, необходимо остановиться на выделении компонентов информационной культуры и определить ее содержание.

Ключевые слова: информационные средства, информационные технологии, информационное общество, информационная культура.

Abstract

Information tools and technologies are powerful aids to the development of such crucial skills as searching, analyzing and selecting the necessary information in order to organise, transform, keep and transfer it. While determining the essence of information culture for students of an economic profile in secondary vocational schools, we have to make locating the components of information culture our primary focus and to specify its contents.

Index terms: information tools, information technology, information society, information culture.

В период широкой информатизации общества, изменения технического оснащения рабочих мест специалистов актуализируется системное формирование компонентов информационной культуры специалиста. Только специалист, владеющий современными информационно-коммуникационными технологиями, способен к созданию и эффективному использованию информационного обеспечения экономических систем.

При помощи информационных средств и информационных технологий формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Информационная компетенция обеспечивает навыки деятельности будущего специалиста экономического профиля в области экономики по отношению к информации, содержащейся в учебных дисциплинах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

Определяя сущность информационной культуры будущих специалистов эконо-

мического профиля в учреждениях СПО, прежде всего, остановимся на выделении компонентов информационной культуры и определим ее содержание.

Исследователи в области информационной культуры личности выделяют различные ее компоненты.

Н. М. Розенберг определяет следующие компоненты информационной культуры:

- общеучебная культура – комплекс взаимосвязанных общеучебных знаний и умений для успешного усвоения других предметных знаний и умений;
- культура диалога;
- компьютерная культура.

К первому компоненту автор относит умения бегло читать, составлять план, реферировать и конспектировать, составлять аннотации, резюме, использовать документы, каталоги, картотеки, умения рассуждать, доказывать, обосновывать и т.д.

Л.А. Пронина отмечает, что информационная культура личности состоит из 2 элементов:

- теоретико-мировоззренческого блока;
- практических умений и навыков.

В первый блок автор относит комплекс теоретических знаний и представлений об информации, информационной сфере, осознание объективных факторов внешнего мира, убеждения, принципы, установки личности и т.п. Практические умения и навыки будут включать адекватную реакцию на информационные явления и процессы, операции по выявлению и обработке информации и т.д. И теоретическая, и практическая составляющие информационной культуры включают широкий перечень и формируются в течение всей жизни.

С.Д. Каракозов, проводя исследования в области информационной культуры, выделяет пять параметров информационной культуры:

- информационная (компьютерная) грамотность;
- информационная компетентность;
- информационный ценностно-смысловой компонент;
- информационная рефлексия;
- информационное культуротворчество.

В нашем понимании информационная культура специалиста экономического профиля учреждения СПО – это качество личности, которое представляет собой систему ценностей и профессионально значимых качеств, определяющих целостную готовность к творческому освоению образа жизни и профессии в информационном обществе. В соответствии с таким подходом содержание и структура информационной культуры специалиста экономического профиля позволяет выделить следующие компоненты:

– когнитивный (содержание находит отражение в системно-информационной научной картине мира, обеспечивающей опыт информационной деятельности и ориентировку в различных информационных средах);

– операционный (компетентность специалиста экономического профиля учреждения СПО в области применения компьютерных технологий в профессиональной среде);

– коммуникативный (компетентность специалиста экономического профиля в гибком и конструктивном ведении диалогов в системах «человек – человек», «человек – компьютер», «человек – компьютер – человек»);

– аксиологический (описывается системой ценностей, мировоззрением, рефлексией мотивов, осознанностью нравственного, этического выбора индивидуальной точки зрения и линии поведения в информационной среде);

– психофизиологический (общие способности, приобретающие черты оперативности по влиянием деятельности).

Психофизиологический компонент, с нашей точки зрения, выступает своего рода «ядром» информационной культуры специалиста экономического профиля.

Исходя из вышесказанного были выявлены принципы развития содержания информационной подготовки специалистов экономического профиля учреждения СПО и условия их эффективной реализации.

Все эти компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Информационная культура объективно характеризует уровень всех осуществляемых в обществе информационных процессов и существующих сугубо информационных отношений. Она является информационным компонентом как общей культуры в целом, так и профессиональной культуры личности.

На базе количественной оценки всех пяти компонентов можно получить интегральную оценку уровня информационной культуры (обычно низкая, средняя, высокая) как личности, так и общества в целом. Это обусловлено тем, что развитие личности и общества взаимосвязаны, в том числе и в процессе формирования информационной культуры.

Информационная культура студентов представляет собой совокупность компонентов: когнитивного, операционного, мотивационно-ценностного, коммуникативного и оценочно-рефлексивного. Поэтому для получения отчетливого представления

о ее формировании необходимо понимать процесс формирования каждого из них.

Анализ исследований, связанных с информационной культурой, показывает, что состояние информационной культуры студентов в настоящее время не может быть признано удовлетворительным, поскольку общий уровень информационной подготовки как выпускников общеобразовательных школ, так и учреждений СПО остается достаточно низким, что проявляется в неумении решать типовые информационные задачи в системе электронных коммуникаций. Типичными недостатками информационной подготовки студентов являются следующие: отсутствие представлений о составе и возможностях использования мировых, национальных и региональных информационных ресурсов; незнание особенностей ресурсной базы различных информационных учреждений; неумелое владение алгоритмами ведения адресного, тематического и фактографического поиска; ограниченность знаний и умений по анализу и синтезу, критической оценке найденной информации; репродуктивный характер деятельности при обработке информации и подготовке на ее основе информационных продуктов, являющихся результатом самостоятельной учебной или научно-исследовательской работы.

Отмеченные недостатки не устраняются, а усугубляются при использовании компьютера. Следует подчеркнуть ошибочность тезиса об автоматическом повышении уровня информационной культуры студентов при переходе от традиционных средств поиска и обработки информации к компьютерным.

Тревожным симптомом, характеризующим низкий уровень информационной культуры обучающихся, является то, что они зачастую не осознают своей некомпетентности в области информационной деятельности, не представляют ценности специальных знаний и умений в области информационного самообслуживания, не понимают, какую реальную помощь эти

знания и умения могут оказать им в различных сферах практической деятельности: учебной, научно-исследовательской, самообразовательной и др.

В информационной подготовке обучающихся отсутствует мировоззренческий компонент, призванный обеспечить глубокое осознание того, что знания и умения по работе с информацией важны и в контексте решения задач социализации личности: освоения профессии, получения специальной профессиональной подготовки в условиях высших учебных заведений. Особую остроту это приобретает в условиях конкуренции на рынке труда.

По оценкам экспертов в области информатики, в настоящее время каждые 2–3 года происходит удвоение общей суммы знаний. Поэтому основным требованием к подготовке специалиста становятся не только знания, но и умения работать с информацией в условиях единого информационного пространства. Современный специалист должен владеть навыками, которые позволят ему получать пользу и от доступа к ресурсам знаний, и от опыта поисковой деятельности для своего образования.

Определяя структуру и содержание информационной культуры будущих специалистов экономического профиля учреждения СПО, прежде всего, остановимся на выявлении их личностных и профессионально значимых качеств.

Формирование информационной культуры осуществляется в процессе интегрированной профессионально-компьютерной подготовки, опирающейся на междисциплинарные основы образовательного процесса и включающего ряд дисциплин профессиональной и информационной направленности. Мы выделили три этапа процесса формирования информационной культуры: базовый, основной, завершающий. Базовый этап включает развитие приоритетно исполнительских способностей, когда на первом курсе изучается дисциплина «Информатика», в

рамках которой приобретает базовый (первоначальный) уровень знаний и умений работать с компьютером, прикладным программным обеспечением, на этом же уровне приобретаются навыки по работе с информацией, включающие в себя умение организовать поиск необходимой информации, умение работать с отобранной информацией. Второй этап, основной, включает развитие приоритетно конструктивных способностей, когда изучаются общепрофессиональные дисциплины (например, «Информационное обеспечение профессиональной деятельности», «Бухгалтерский учет», «Экономика предприятия» и др.), в рамках которых интегрируются знания по ряду профессиональных дисциплин. Завершающий этап обусловлен мотивацией студентов к решению профессиональных задач и способствует развитию приоритетно формализационных способностей, когда студент может самостоятельно формализовать проблему и самостоятельно ее решить, используя приобретенные знания и умения, а также используя средства вычислительной техники. Системная составляющая определяет технологический и эвристический уровень формирования ИК студентов экономических специальностей. Акмеологическая составляющая включает две компоненты: мотивацию и личностный потенциал, т.е. развитие у человека способности к профессиональной деятельности с использованием информационных технологий. Формирование акмеологической составляющей происходит при изучении специальных экономических дисциплин, прохождении производственной практики и выполнении выпускной квалификационной работы, т.е. на завершающем этапе обучения. Следовательно, формирование информационной культуры обусловлено междисциплинарной подготовкой, мотивацией студентов к самостоятельному решению профессиональных задач, возможностью продолжения обучения в вузе. Это формирование происходит в процессе

профессиональной экономической подготовки по модулям, содержание которых имеет профессионально-направленный характер и соответствует практическому (профессиональному) уровню формирования информационной культуры студентов экономического направления в учреждении СПО.

Ведущую роль в формировании информационной культуры у студентов играет преподаватель. Он должен организовать содержательную сторону обучения: представить изучаемый материал в виде задачи, интересной для студентов в профессиональном и в личном плане. Одновременно он должен руководить процессуальной стороной: организовать обмен информацией, распределение ролей, обсуждение различных точек зрения, поиск сущности или смысла явления. Преподаватель также должен обеспечить необходимый уровень освоения инструментария каждым участником групповой работы для создания общего тезауруса. Таким образом, он должен обладать нацеленностью на развитие информационной культуры студентов и компетентностью в области информационно-компьютерных технологий.

Подводя итог обсуждению материалов, представленных в данной статье, отметим следующее.

Формирование информационной культуры у студентов складывается из формирования мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного, операционального и оценочно-рефлексивного компонентов.

Представляя когнитивный и операциональный компоненты в форме совокупности информационных знаний, способов действий и опыта поисковой информационной деятельности, мы соотносим их развитие с формированием информационной компетентности.

Формирование мотивационно-ценностного компонента должно осуществляться на основе личностного принятия ценностей. Становление мотивационно-ценност-

ных ориентаций включает в себя ряд последовательных действий, адекватных процессу формирования информационных потребностей, мотивов выбора информационных источников, содержания информационного поведения и информационного отношения ко всем элементам процесса информационного обмена.

Формирование коммуникативного компонента включает не только определенные характеристики способности человека взаимодействовать с другими людьми в момент общения (передачи информации), но и в определенной мере работу с носителями и источниками информации на расстоянии с использованием средств телекоммуникаций.

Формирование оценочно-рефлексивного компонента дает возможность человеку на каждом этапе своего развития формировать самооценку действий в продвижении по пути собственной траектории развития, включает в себя знание всевозможных методик оценивания успешности и самокоррекции при получении новых знаний в процессе переработки, усвоения и систематизации информации.

Для организации обучения и руководства процессуальной стороной формирования информационной культуры преподаватель должен обладать компетентностью,

определяющей знания, умения и опыт профессиональной деятельности.

Уяснение закономерностей формирования информационной культуры и выявление типичных трудностей, возникающих при этом у преподавателей, дает основания для обращения к условиям, обеспечивающим эффективность этого процесса.

Литература

1. Ганин, Е.А. Современные информационные и коммуникационные технологии как средство самообразования будущих учителей / Е.А. Ганин. – Чита, 2004. – 161 с.
2. Костюк, В.Н. Об экономическом фундаменте информационного общества / В.Н. Костюк // Информационное общество. – 2000. – № 5.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Нолат – М.: Академия, 2001. – 272 с.
4. Панюкова, С.В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно ориентированном обучении / С.В. Панюкова – М.: Изд-во ИОСО РАО, 1998. – 225 с.
5. Семенюк, Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики / Э.Л. Семенюк // ПТИ. Сер. 1. – 1994. – № 7.
6. Якимчук, Р.П. Информационная культура как необходимый компонент педагогической культуры / Р.П. Якимчук. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1402.htm>

УДК 37.025.2≈004.912

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

И.Р. Фаткуллов

Аннотация

Статья посвящена особенностям использования информационных технологий при нравственном воспитании в образовательном процессе. Рассматриваются примеры использования информационных технологий в воспитании будущих учителей информатики.

Ключевые слова: нравственное воспитание, информационные технологии, учитель информатики, внеурочная работа.

Abstract

This article is devoted to the peculiarities of using information technology in the course of moral education during the educational process. We look at some examples of the use of information technology in the education of students majoring in teaching IT.

Index terms: moral education, information technology, computer science teacher, extracurricular work.

С конца XX в. Россия испытывает нравственно-духовный кризис, что отражается в разрушении исторического уклада жизни, отрыва от многовековых культурных и духовных традиций, отсутствии критериев различия добра и зла, нравственности и безнравственности, в упразднении понятия и представлении о грехе, объявлении условности морали и превратном понимании личности.

В действительности жизненные реалии и приоритеты современного человека (хулиганство, алкоголизм, наркомания, токсикомания, самоубийство) свидетельствуют о нравственном расслаблении личности. В настоящее время среди молодежи различных возрастных групп царит беззаконие, преступность, грубость, а также можно увидеть у молодых людей потерю смысла жизни, превалирование материальных ценностей над духовными, понижение психосоматического и духовного здоровья. Сложившаяся ситуация в современном обществе рождает вопрос о степени угрозы существования будущего России.

Данный вопрос для кого-то может показаться неважным. Однако серьезность ситуаций и страшные жизненные реалии, происходящие в современном обществе, в общеобразовательных учреждениях, в дет-

ских домах, в домах престарелых и даже в некоторых семьях, а особенно безразличное отношение людей совершаемому беззаконию и безнравственности, говорит об обратном. Нежелание, а в некоторых случаях и неумение людей сострадать, поддерживать других в трудную минуту становится большой проблемой современного общества. Данная ситуация свидетельствует о низком уровне нравственности в обществе. Для решения данной задачи сейчас требуется целенаправленная и взаимосвязанная работа как семьи, так и педагогов.

Современное общество все больше приходит к пониманию того, что научить подрастающее поколение уважать людей, живущих рядом, их традиции, историю, любить родной край, город, народ, который в нем живет, – значит укрепить основы государственности.

Сложившаяся ситуация в России определяет необходимость в первую очередь воспитания нравственной личности будущего учителя, способного в дальнейшем активно принимать участие в укреплении, совершенствовании основ общества, в воспитании подрастающего поколения.

Содержание педагогической деятельности предопределяет профессиональные требования, которые, в свою очередь, оп-

ределяют каким должен стать будущий учитель. Он представляется как личность, способная самостоятельно и компетентно решать возникающие в практике педагогические задачи. Среди таких требований нравственность играет значительную роль, поскольку нравственного человека может воспитать только нравственный учитель.

Этими обстоятельствами диктуется необходимость нравственного воспитания будущих учителей – всем известно, что не будет настоящего специалиста, если он не состоялся как нравственная личность, гражданин. Воспитать именно такую личность – долг каждого педагогического коллектива. И потому нравственное воспитание студентов в педагогическом университете должно включать систематическую и целенаправленную деятельность профессорско-преподавательского состава по формированию у студентов высокого нравственного сознания, моральных и этических норм, воспитание чувства уважения к своему университету, профессии и готовности достойного выполнения педагогического долга.

Особенно большую надежду сегодня на нравственное воспитание будущего поколения возлагается на учителя информатики. В современном информационном мире все чаще поднимается вопрос о пагубном влиянии компьютерных технологий на хрупкое сознание воспитанников, что нравственное воспитание школьников сегодня не имеет высокой эффективности. Сейчас общение молодого поколения со сверстниками чаще виртуальное: всевозможные чаты, форумы, обмен посланиями по электронной почте. С появлением широких возможностей использования компьютерных технологий в образовательном учреждении задача педагогов усложнилась. Редкий подросток, встретив в Интернете информацию, выходящую за рамки морали, не заглянет в нее из любопытства. Воспитание в школе – целенаправленный и сложный процесс, который осуществляют не только члены педагогического коллек-

тива, но и семья, социум: общественность, средства массовой информации. Сегодня значительно расширилась степень влияния окружающего мира на подрастающее поколение.

Будущие учителя должны понимать, что воспитание должно основываться на примерах. К сожалению, идеалами для многих сегодняшних учеников служат не космонавты или мыслители, а вымышленные герои компьютерных игр, боевиков, всевозможных развлекательных программ.

Поэтому в школе необходимо постараться нейтрализовать отрицательное влияние современных нововведений. А кто может это сделать лучше, чем учитель информатики.

Все существующие минусы использования информационных технологий нужно превратить в плюсы. К таким плюсам можно отнести:

- подготовку и организацию презентаций проектов;
- использование образовательных порталов;
- посещение сайтов научно-популярных журналов;
- возможность свободного общения со школьниками не только России, но и всего мира;
- участие в интернет-олимпиадах, творческих конкурсах;
- создание школьного сайта, домашних страничек.

Информационные технологии могут быть с успехом применены для повышения эффективности внеучебной и внеклассной деятельности школьников, в организации досуга учеников.

Внеучебная работа в любой школе является существенным элементом образа жизни школьников, профессиональной деятельности учителей и руководства учебного заведения. Будущий учитель должен знать, что такая деятельность, как правило, состоит из трех основных компонентов:

- внеучебной деятельности школьников;

- внеучебной работы учителей со школьниками;

- системы управления внеучебной деятельностью.

Необходимо довести до будущих учителей, что для образовательного учреждения системы общего среднего образования внеучебная деятельность – неотъемлемая часть выполняемых им функций. Ее специфика связана с тем, что такая деятельность осуществляется в свободное от учебного процесса время и чаще всего зависит от собственного выбора школьника.

В школах существует специальный персонал, ответственный за внеучебную сферу деятельности, имеет место определенная структура института воспитания – заместители директора по воспитательной работе, классные руководители и т.п.

Особое внимание должно быть уделено информатизации деятельности школьников после уроков. Процесс информатизации включает в себя создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации. Актуальность информатизации внеурочной деятельности школьников связана с тем, что умение вести поиск и отбор информации являются одним из важных навыков современного ученика.

Внеурочная работа – составная часть учебно-воспитательного процесса школы, одна из форм организации свободного времени учащихся. Направления, формы, методы внеурочной (внеклассной) работы, а также приемы использования информационных технологий в этом виде деятельности школьников практически совпадают с направлениями, формами и методами дополнительного образования детей, а также методами его информатизации.

Внеурочная работа ориентирована на создание условий для неформального общения школьников одного класса или учебной параллели, имеет выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность (дискуссионные клубы, вечера встреч с интересными людьми, экскурсии, посещение театров и музеев с последующим обсуждением, социально значимая деятельность, трудовые акции). Внеурочная работа – это хорошая возможность для организации межличностных отношений в классе, между школьниками и классным руководителем с целью создания ученического коллектива и органов ученического самоуправления. В процессе многоплановой внеурочной работы можно обеспечить развитие общекультурных интересов школьников, способствовать решению задач нравственного воспитания.

У будущих учителей необходимо выработать понимание того, что внеурочная работа тесно связана с дополнительным образованием детей, когда дело касается создания условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, техническую, эколого-биологическую, спортивную и другую деятельность. Дополнительное образование школьников – составная часть системы образования и воспитания детей и подростков, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образовательных программ. Основными целями информатизации внеучебной и внеурочной деятельности школьников являются:

- вовлечение школы в построение единого информационного пространства;

- формирование у школьников мировоззрения открытого информационного общества, подготовка членов информационного общества;

- формирование отношения к компьютеру как к инструменту не только для общения, но и для обучения, самовыражения, творчества;

- развитие творческого, самостоятельного мышления школьников, формирование умений и навыков самостоятельного поиска, анализа и оценки информации, овладение навыками использования информационных технологий;
- развитие познавательной и творческой активности учащихся;
- формирование устойчивого познавательного интереса школьников к интеллектуально-творческой деятельности;
- развитие внимания, памяти, воображения, восприятия, мышления, сообразительности;
- повышение воспитательного воздействия всех форм внеурочной деятельности;
- организация эффективного информационного взаимодействия учителей, школьников и родителей;
- развитие информационных ресурсов образовательного учреждения (ведение внутришкольных сайтов, газет, стендов, летописи, медиатеки и т.п.);
- внедрение средств информационных технологий в социально-воспитательную работу;
- осуществление индивидуализации и дифференциации в работе со школьниками;
- развитие способности свободного культурного общения;
- обучение методам конструктивного взаимодействия и взаимопонимания;
- всестороннее развитие личности ребенка;
- организации содержательно досуга детей и молодежи.

Для достижения целей информатизации внеучебной и внеурочной деятельности школьников необходимо организовать:

- проведение и консультирование проектной деятельности;
- доступ к средствам информационных технологий, другим ресурсам и оказание помощи в их применении школьникам, учителям и сотрудникам школ (познавательная и развивающая деятельность учащихся);

- внеурочную деятельность с применением средств информационных технологий (кружки, предметные лаборатории, организация конкурсов и олимпиад, другие формы воспитательной работы и деятельности по социализации личности школьников и т.д.);

- работу школьных средств массовой информации с применением средств информационных технологий (обновляемая школьная страница в сети Интернет, газеты, журналы, видео, оформление кабинетов);

- досуг детей в школьном компьютерном клубе (например, клуб программистов, интернет-клуб, выставка презентаций и пр.).

Будущие учителя информатики должны обладать умением развития информационной культуры учащихся и учителей. Приоритетным в школе является умение самостоятельно мыслить и добывать знания в безбрежном пространстве информационного поля. Задача учителей информатики при помощи информационных технологий усилить личностную ориентацию обучения учащихся.

Информационные технологии организуют такое взаимодействие учеников и учителей, которое мотивирует и стимулирует на творческую, экспериментальную деятельность.

Такая взаимосвязь должна играть определяющую роль в нравственном воспитании. Такого же подхода необходимо придерживаться и при обучении и воспитании и самих будущих учителей информатики.

Основными задачами нравственного воспитания в педагогическом вузе должны стать:

- 1) формирование у будущих учителей представлений о сущности нравственности;

- 2) осознание будущими учителями своих обязанностей по отношению к нравственному воспитанию.

В идеале будущий учитель должен обладать стремлением к самовоспитанию нравственности.

В организационном плане воспитание нравственности, на наш взгляд, должно предусматривать:

1) глубокий анализ содержания педагогического образования с целью вычленения учебных дисциплин и тем, изучение которых могло бы способствовать решению задач нравственного воспитания;

2) разработку соответствующего дидактического материала для коллективной, групповой и индивидуальной работы студентов на семинарских и практических занятиях (например, подготовка презентаций на тему «Что такое хорошо, а что такое плохо?!», «Добрый человек – это...», «Хороший поступок, и плохой поступок», создание и обработка рисунков на нравственную тематику в графических редакторах в курсе «Программное обеспечение ЭВМ», поиск информации в сети Интернет в курсе «Компьютерные сети, Интернет и мультимедиа-технологии» с этой точки зрения представляется вполне уместным);

3) широкое использование наглядной агитации по проблеме нравственного воспитания в целях усиления его мировоззренческой направленности на основе тщательно продуманного приобщения к нравственному поведению в обществе;

4) комплексное использование различных видов учебной и внеучебной работы для осуществления нравственного воспитания (например, подготовка выступлений, посвященных обсуждению безнравственного поведения, или обсуждение проявлений безнравственности в определенных рисунках, фотографиях, видеороликах и т.д.).

В связи с последним, особо следует остановиться на специфике, которая несет в себе содержание педагогического образования будущего учителя информатики.

Например, посещение театра со студентами педагогического вуза по специальности «учитель информатики» можно сопровождать составлением презентаций данного мероприятия. Работа над презентацией будет включать использование ресурсов Интернета, копированием материалов

из книг и журналов и других источников. С точки зрения дизайнера и технического исполнения эти работы будут разными, но здесь важным является возбуждение интереса к рассмотрению нравственных аспектов просмотренного действия. Данную работу студентов можно организовать в подгруппах по 3–4 человека. Также можно провести конкурс презентаций в группе или между несколькими группами.

Одной из проблем нравственного воспитания является то, что современным детям не хватает на уроках размышлений о нравственности, о гуманизме, о смысле жизни, о патриотизме, о назначении человека на земле. Будущий учитель информатики должен понять, что включение информационных технологий в учебный процесс позволяет учителю организовать разные формы учебно-познавательной деятельности на уроках и внеурочной деятельности, включать духовно-нравственные элементы. Информационные технологии можно рассматривать как средство доступа к информации, обеспечивающее возможности поиска, сбора и работы с источником, в том числе в сети Интернет, а также средство доставки и хранения информации. Использование информационных технологий в учебном процессе позволяет повысить культуру ребенка по отношению к окружающему миру и усилить образовательные эффекты. Если учитель на уроке успешно раскрывает и использует воспитательный и развивающий потенциал своего предмета, у учеников формируется гуманистическое мировоззрение: активная жизненная позиция, высокий уровень нравственной воспитанности, появляются такие качества, как ответственность, чувство долга. На таких уроках ученики способны осознать человека как носителя огромных познавательных и творческих возможностей, как преобразователя собственной личности и окружающего мира, как хранителя природы и жизни на Земле. Так у ребят воспитывается ответственность за развитие собс-

твенной личности, формируется установка на непрерывное самообразование.

Таким образом, правильное использование возможностей информационных технологий позволит организовать эффективный воспитательный процесс в образовательных учреждениях. Поэтому в вузах необходимо воспитывать учителей информатики, способных в дальнейшем активно принимать участие в нравственном воспитании подрастающего поколения с использованием информационных технологий.

Литература

1. *Богданова, Л.Г.* Роль преподавателя в формировании мировоззрения студенческой

молодежи на основе духовно-нравственного воспитания / Л.Г. Богданова // Роль преподавателя в формировании мировоззрения студенческой молодежи на основе духовно-нравственного воспитания и семейных традиций: материалы Респ. науч.-практ. конф., посвящ. Году учителя в Российской Федерации / под ред. Г.И. Ибрагимова. – Казань: ТГГПУ, 2010.

2. Татарская национальная педагогика: учеб. пособие для высших и средних педагогических учебных заведений / Р.Х. Шаймарданов, А.Н. Хузиахметов. – Казань: Магариф, 2007.

3. *Хайрутдинов, М.У.* Проблемы нравственного развития личности / М.У. Хайрутдинов; под ред. Н.У. Хайрутдиновой. – Казань: КГПУ, 2003.

4. URL: <http://ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt6.html> ■

УДК 796.012:572

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, И.Л. Софронов

Аннотация

В статье рассматривается сущность понятия «физическая культура личности», выделяются и характеризуются ее структурные компоненты, раскрываются механизмы внешнего и внутреннего функционирования физической культуры личности, характеризуются уровни развития структурных компонентов и физической культуры личности в целом.

Ключевые слова: физкультурная деятельность, физическая культура, компоненты, критерии, уровни развития.

Abstract

The article considers the essential elements of the notion of an individual's «physical culture», outlines and describes its structural components, as well as the internal mechanisms of physical culture. The study then characterizes the levels of developing these components and of a person's physical culture in general.

Index terms: physical culture as activity, physical culture, components, criteria, levels of development.

Современный этап развития физкультурного образования характеризуется использованием инновационных технологий лично ориентированного физического воспитания студентов на основе избранного вида спорта [1, 7]. По мнению ученых и специалистов, целью физического воспитания является формирование физической культуры личности. Вместе с тем в подходах авторов к характеристике понятия «физическая культура личности» прослеживается определенная противоречивость [2, 6, 7].

В связи с этим цель нашей работы заключалась в уточнении сущности и содержания понятия «физическая культура личности», определении уровней ее развития и адекватных им критериев и показателей развития.

Для решения исследуемой проблемы мы опирались на методологические положения системного, деятельностного и лично ориентированного подходов.

В соответствии с методологией *системного анализа* физическая культура личности студентов и педагогическое управление ее развитием на основе спортизации физического воспитания рассматриваются как сложные системно организованные объекты, последовательно раскрывающиеся в

отношении: 1) их целевой направленности (целевой анализ); 2) содержания структурных компонентов (структурный анализ); 3) механизмов внутреннего и внешнего функционирования (функциональный анализ); 4) возникновения и развития (генетический анализ). Данные системного анализа были использованы нами для *системного синтеза*, результатом стало создание теоретической модели физической культуры личности студента.

Целью функционирования физической культуры, как одной из существенных характеристик личности, является деятельностное присвоение ценностей современной физической культуры. Качественное своеобразие цели обуславливает возможность и необходимость выделения физической культуры личности как функциональной системы и исследования ее с позиции системного подхода.

Целевой анализ позволил выделить два системно организованных объекта – физическую культуру личности и педагогическое управление ее развитием на основе спортизации физического воспитания.

Следующий шаг системного анализа заключается в раскрытии компонентного состава исследуемых объектов и взаимосвязей отдельных компонентов, что дает

представление о структуре объекта как системы, о ее внутренней организации.

Структурный анализ позволил выделить различающиеся по целевой направленности структурные компоненты как физической культуры личности, так и системы управления ее развитием на основе спортизации физического воспитания и определить их внутреннее содержание.

В соответствии с методологией системного подхода каждый из этих компонентов рассмотрен нами в двух качественных аспектах: с точки зрения его качественной природы (содержания) и с точки зрения его качественной специфики (сущности). В первом случае каждый компонент рассматривается сам по себе, в своих наиболее общих и абстрактных моментах, во втором – как элемент более общей системы.

Структурный (компонентный) анализ является основой *функционального* анализа, который предполагает раскрытие механизмов внешнего и внутреннего функционирования [4].

Внутреннее функционирование обеих исследуемых нами систем: физической культуры личности и системы управления ее развитием на основе спортизации физического воспитания, анализируется нами в их обусловленности, с одной стороны, компонентным составом и структурой, с другой – их внешней функцией. В процессе анализа внутреннего функционирования раскрываются отношения функциональной соподчиненности и координации между отдельными компонентами.

Данные системного анализа были использованы нами для *системного синтеза*, результатом которого стало создание и экспериментальное исследование целостных теоретических моделей физической культуры личности и системы управления ее развитием на основе спортизации физического воспитания.

Вторым методологическим ориентиром нашего исследования выступает деятельностный подход. А.Н.Леонтьев [5] считает, что реальное основание личности лежит в

системе деятельностей, которые реализуются ее личностными свойствами, знаниями и умениями.

В соответствии с положениями данного подхода исследование физической культуры личности и системы управления ее развитием на основе спортизации физического воспитания осуществлялось в связи с сущностью и содержанием занятий избранным видом физкультурно-спортивной деятельности. Известно, что в деятельности и через деятельность проявляется не только логика предметного мира, но и сущность человека, его индивидуальность. С учетом этого методологического положения исследование физической культуры осуществлялось в связи с качествами деятельной личности.

Третьим методологическим ориентиром является личностный подход, который позволяет преодолеть ограниченность деятельностного подхода, рассматривающего личность студента как персонифицированную нормативную основу физкультурно-спортивной деятельности, как обезличенный субъективный момент этой деятельности. Данный подход предполагает исследование физической культуры личности и системы управления ее развитием на основе спортизации физического воспитания в связи с качествами деятельной личности: потребностями, мотивами, интересами, способностями, возможностями, установками, ценностными отношениями, их развитием, воспитанием, формированием.

Основное требование этого подхода заключается в том, чтобы выявить и оценить индивидуальные возможности студента в усвоении содержания избранного вида спорта, помочь ему сформировать необходимые и достаточные знания о самом себе, определить, в каких направлениях совершенствовать свои способности для реализации индивидуального стиля жизни, вооружить его умениями практического использования ценностей избранного вида спорта для удовлетворения личностных потребностей.

Таким образом, ориентация на методологические положения системного, деятельностного и личностного подходов позволила определить общую стратегию исследования проблемы формирования физической культуры личности студентов на основе спортизации физического воспитания, выделить ряд вытекающих из нее частных проблем и установить последовательность их разрешения.

Исходя из представления о системной организации (системный подход), ее обусловленности целями и содержанием избранного вида физкультурно-спортивной деятельности (деятельностный подход) и свойствами личности (лично ориентированный подход) мы понимаем под физической культурой личности *целостную, системно-организованную и лично обусловленную характеристику человека как субъекта избранного им вида физкультурно-спортивной деятельности, адекватную ее цели и содержанию и обеспечивающую его практическую реализацию.*

В соответствии с методологией системного подхода физическая культура личности характеризуется в отношении: 1) целевой направленности; 2) содержания; 3) механизмов функционирования; 4) возникновения и развития.

Целью функционирования физической культуры личности является осуществление избранного ею вида физкультурно-спортивной деятельности на лично и социально приемлемом уровне.

Анализ и обобщение научно-методической литературы [1, 7] дает нам основание считать, что необходимыми и достаточными структурными компонентами содержания физической культуры личности являются:

- *мотивационный* компонент, обуславливающий личностное, потребностное отношение к избранному виду физкультурно-спортивной деятельности, побуждающий к ее осуществлению, придающий ей личностный смысл;

- *информационный* компонент в виде системы знаний теоретических и методических основ физической культуры в целом и избранного вида физкультурно-спортивной деятельности, выполняющий функцию ориентировочной основы этой деятельности и обуславливающий соответствие содержательных и процессуальных характеристик избранного вида физкультурно-спортивной деятельности лично значимым целям и конкретным условиям их достижения;

- *операционный* компонент в виде системы двигательных и организационно-методических умений и навыков, обеспечивающих непосредственное практическое осуществление избранного вида физкультурно-спортивной деятельности;

- *физический* компонент, обуславливающий уровень развития различных качественных сторон двигательной функции (быстрота, выносливость, сила, ловкость, гибкость), необходимый для эффективного практического осуществления двигательных действий в избранном виде физкультурно-спортивной деятельности.

Для успешного функционирования физической культуры как личностной характеристики необходимо обеспечить достаточный уровень развития этих компонентов. Нулевой или низкий уровень развития любого из них приводит к деформации всего процесса управления избранным видом физкультурно-спортивной деятельности и снижению его эффективности.

Функционирование физической культуры личности осуществляется через взаимодействие составляющих ее содержательных компонентов. Связи компонентов между собой образуют функциональную структуру физической культуры личности. От того, как осуществляются и развиваются эти связи, зависит качественное своеобразие проявления и развития системных качеств, присущих физической культуре личности.

Качественное своеобразие содержания физической культуры личности оп-

ределяется не составом ее компонентов, поскольку он является инвариантным по отношению ко всем видам человеческой культуры, а качественным своеобразием содержания каждого из них. Поэтому следующим шагом теоретического анализа физической культуры личности является определение сущности и *внутреннего* содержания каждого из входящих в ее структуру компонентов.

Исследование структурных компонентов физической культуры личности осуществлено на основе представлений о каждом из них, как относительно самостоятельной, целостной функциональной системе, обладающей своей специфической ролью в функционировании физической культуры, качественным своеобразием содержания (состава элементов).

Цель функционирования мотивационного компонента заключается в побуждении, направлении человека к избранному виду физкультурно-спортивной деятельности. Мотивы, занимающие в структуре компонента доминирующее положение, реализуют функцию смыслообразования, придают этой деятельности личностный смысл.

В определении содержания мотивационного компонента готовности к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности и определения мотивов, которые являются необходимыми и достаточными для побуждения к этой деятельности, нами был использован предлагаемый Г.Л. Драндровым [2] подход к выделению и рассмотрению мотивов в соответствии с уровнями системной организации человека и взаимосвязанными с этими уровнями формами активности, входящими в целостное содержание человеческой деятельности в качестве обязательных элементов.

Поэтому можно с полным основанием считать их достаточными и необходимыми элементами мотивационного компонента физической культуры личности, формирующейся на основе спортизации физического воспитания. К этим мотивам относятся: 1) стремление к двигательной активности

в форме физических упражнений, соответствующих природно-обусловленным личностным особенностям человека; 2) стремление к укреплению и сохранению физического здоровья; 3) мотивы принадлежности к группе: стремление к общению с людьми; 4) мотивы внешнего самоутверждения (соревновательные мотивы, мотив достижения успеха); 5) мотивы личного саморазвития: непосредственное стремление иметь красивое тело, высокий уровень развития физических качеств и владеть умениями и навыками физических упражнений; 6) мотивы личностной самореализации (непосредственное стремление реализовать себя в сфере избранного вида физкультурно-спортивной деятельности).

Возникновение и развитие мотивационного компонента осуществляется по механизму сдвига «мотива на цель» [5] в соответствии выделяемыми уровнями развития физкультурно-спортивной направленности: 1) противоречивая, несложившаяся направленность, когда в мотивационной сфере личности отсутствуют сильные и глубокие мотивы занятий избранным видом физкультурно-спортивной деятельности. Занятия физическими упражнениями носят эпизодический характер и побуждаются больше внешними требованиями сложившейся ситуации, чем непосредственными внутренними мотивами; 2) физкультурно-оздоровительная направленность, когда доминирующими мотивами занятий избранным видом физкультурно-спортивной деятельности выступают мотивы сохранения и укрепления здоровья, физического развития и развития физических качеств; 3) полуспортивная направленность, когда доминирующая роль в структуре направленности переходит к соревновательным мотивам: стремлению к соперничеству в избранном виде физкультурно-спортивной деятельности как форме внешнего самоутверждения; 4) спортивная направленность, когда ведущими мотивами избранного вида физкультурно-спортивной деятельности начинают

выступать мотивы личностного саморазвития, достижения успеха, самореализации в избранном виде спорта.

Цель функционирования *физического компонента* физической культуры личности заключается в обеспечении высокого качества реализации двигательной функции при выполнении физических упражнений, составляющих содержание избранного вида физкультурно-спортивной деятельности. Содержание компонента составляют физические качества (быстроту, силу, выносливость, ловкость и гибкость), определяемые как отдельные качественные стороны двигательных возможностей человека.

Цель функционирования информационного компонента заключается в обеспечении избранного вида физкультурно-спортивной деятельности необходимой ориентировочной основой в виде системы знаний и представлений.

Е.П. Ильин [3] выделяет три вида знаний о физкультурно-спортивной деятельности: теоретические – понятия, учения, теории об устройстве природы, человека, общества, отвечающие на вопрос «почему?», обосновывающие направленность и содержание воздействий физических упражнений; методические – понятия, учения и теории, отвечающие на вопрос о том «как овладеть знаниями о способах действия и самими способами, как воспитать и развить те или иные физические качества и свойства личности?»; *практические* – представляют собой знание того, «как выполнить изучаемое действие?».

Мы полагаем, что эти виды знаний составляют в совокупности содержание информационного компонента физической культуры личности.

Развитие информационного компонента. Развитие информационного компонента осуществляется в двух взаимосвязанных направлениях: 1) содержательного наполнения новыми видами знаний (расширения объема знаний); 2) повышения их действительности.

Репродуктивный уровень – человек воспроизводит усвоенные знания.

Уровень оптимизации – человек применяет усвоенные знания в качестве ориентировочной основы избранного вида физкультурно-спортивной деятельности.

Творческий уровень – человек самостоятельно разрабатывает ориентировочную основу избранного вида физкультурно-спортивной деятельности: формулирует лично значимые цели, планирует способы их достижения, устанавливает критерии контроля и оценки ее эффективности, определяет возможные коррекции ее содержания.

Операционный компонент. Исходя из личностной и деятельности обусловленности природы умения, Г.Л. Драндров [2] определяет его как целостную структурную единицу готовности человека к успешному выполнению отдельного действия в изменяющихся условиях, обусловленную имеющимися у человека стремлением к достижению цели действия, осознанием и пониманием себя и собственного действия, способностями управлять действием, знаниями о предмете действия, цели, способах и условиях выполнения действия.

С учетом этого цель функционирования операционного компонента физической культуры личности заключается в обеспечении высокого качественного уровня (успешности) избранного вида физкультурно-спортивной деятельности.

При раскрытии содержания операционного компонента физической культуры личности необходимо исходить из представлений о содержании избранного вида физкультурно-спортивной деятельности. С учетом этого в учебной программе по предмету «Физическая культура» для студентов вузов выделяются методические и практические (двигательные) умения.

Развитие операционного компонента осуществляется за счет обогащения его содержания новыми двигательными и методическими умениями. С другой стороны, каждое из умений приобретает все более

обобщенный характер, что повышает возможности их применения для решения более широкого круга задач в сфере избранного вида физкультурно-спортивной деятельности.

Известно, что степень продуктивности умений существенно зависит от уровня их обобщенности. И.Я.Лернер [6] различает три последовательно возрастающих уровня обобщенности. Это умения выполнять действие на основе: 1) правил, точно указывающих порядок действий по операциям; 2) обобщенной схемы, которая указывает последовательность действий без обозначения операций, характерных для каждого отдельного случая; 3) знаний, указывающих направление деятельности, но не обозначающих способы деятельности, т.е. конкретные действия и операции.

В соответствии с этими критериями (объем и обобщенность умений) можно выделить три уровня развития операционного компонента.

Репродуктивный уровень – человек владеет умениями механистически воспроизводить изученные способы избранного вида физкультурно-спортивной деятельности.

Переход операционного компонента на уровень оптимизации предполагает овладение умениями вносить изменения в реализуемые способы физкультурно-спортивной деятельности на уровне отдельных действий и операций, согласуя их с субъективными (физическое здоровье, уровень физического развития, физической и спортивной подготовленности, функциональных возможностей организма) и объективными (наличие спортивной базы, обеспеченность спортивным инвентарем, свободное время) условиями конкретной ситуации.

Творческий уровень развития операционного компонента предполагает вооруженность умениями самостоятельно осуществлять выбор и практическую реализацию способов избранного вида физкультурно-спортивной деятельности с учетом своих интересов и способностей.

В соответствии с методологией системного подхода следующим шагом теоретического исследования физической культуры личности является содержательная характеристика качественно различающихся уровней ее развития.

Учитывая возможные варианты представленности в целостной структуре физической культуры личности субъективных (мотивационный и физические компоненты) и объективных (информационный и операционный компоненты) факторов, можно выделить ряд качественно различающихся уровней ее развития.

В соответствии с этим критерием нами выделяются три уровня развития физической культуры личности: репродуктивный, уровень оптимизации, творческий уровень. В результате практической реализации способов физкультурно-спортивной деятельности физическая культура личности проявляется на репродуктивном уровне: человек действует, механистически воспроизводя эти способы.

Следующей ступенью развития физической культуры личности выступает уровень оптимизации, проявляющийся в готовности человека вносить изменения в реализуемые способы избранного вида физкультурно-спортивной деятельности на уровне действий и операций, согласуя их с субъективными и объективными условиями конкретной ситуации.

Высший, творческий уровень развития физической культуры личности характеризуется самостоятельным выбором и реализацией способов ее осуществления с учетом интересов и возможностей личности.

Выделяемые нами уровни развития физической культуры личности качественно различаются друг от друга мерой развития каждого из компонентов и характером их взаимодействия между собой.

Развитие в пределах уровня и переход с низшей ступени на более высокий уровень осуществляется благодаря развитию составляющих их компонентов. В мотивационной структуре личности начинают

доминировать мотивы достижения успеха, саморазвития и самореализации, развиваются физические качества, расширяются и углубляются знания, совершенствуются способы физкультурно-спортивной деятельности.

Необходимым внешним условием развития физической культуры являются проблемные ситуации, возникающие в процессе физкультурно-спортивной деятельности. Вначале противоречия между тем, что «дано человеку», и тем, что он «хочет присвоить» посредством физкультурно-спортивной деятельности, разрешаются посредством оптимизации готовых способов деятельности, затем на более высоком уровне развития – через самостоятельный творческий поиск и применение тех способов, которые наиболее пригодны для их разрешения.

Обобщая результаты теоретического исследования сущности и содержания физической культуры личности, можно заключить следующее:

1. Исходя из представления о системной организации (системный подход), ее обусловленности целями и содержанием избранного вида физкультурно-спортивной деятельности (деятельностный подход) и свойствами личности (личностно ориентированный подход) мы понимаем под физической культурой личности целостную, системно организованную и личностно обусловленную характеристику человека, как субъекта избранного им вида физкультурно-спортивной деятельности, адекватную ее цели и содержанию, и обеспечивающую его практическую реализацию.

2. Необходимыми и достаточными структурными компонентами содержания физической культуры личности являются: мотивационный, физический, информационный, операционный.

3. Функционирование физической культуры личности осуществляется через взаимодействие составляющих ее содержание структурных компонентов. От того, как осуществляется и развивается это взаимодей-

ствие, зависит качественное своеобразие проявления и развития системных качеств, присущих физической культуре личности в целом. Операционному компоненту принадлежит в структуре физической культуры личности ведущая системообразующая роль. Данный компонент определяет цели, содержание, особенности функционирования, возникновения и развития мотивационного, физического и информационного компонентов.

4. Физическая культура личности обладает свойством целостности. Каждый из входящих в ее содержание структурных компонентов выполняет свойственную только ему функцию, не сводимую к целям функционирования остальных, но ни один из компонентов, взятый в отдельности, не обеспечивает успешность ее функционирования. Только во взаимодействии между собой, интегрируясь в единое целое, как необходимые и достаточные элементы функциональной системы, они приводят к появлению нового системного качества, проявляющегося в физической культуре личности.

5. С учетом развития структурных компонентов выделяются четыре уровня развития физической культуры личности: низкий (нулевой), средний (репродуктивный), выше среднего (уровень оптимизации), высокий (творческий).

6. Выделяемые нами уровни спортивной культуры качественно различаются друг от друга мерой развития каждого из компонентов и характером их взаимодействия между собой. Развитие в пределах уровня и переход с низшей ступени на более высокий уровень осуществляется благодаря развитию составляющих их компонентов. Количественные и качественные преобразования в содержании структурных компонентов спортивной культуры обуславливают, в свою очередь, качественные изменения в характере их взаимодействия между собой в процессе осуществления спортивной деятельности, переводя ее уровень на качественно иной, более высокий уровень функционирования.

7. Необходимым внешним условием развития физической культуры являются проблемные ситуации, возникающие в процессе занятий физкультурно-спортивной деятельностью.

Литература

1. *Бальсевич, В.К.* Основные положения Концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 23–28.
2. *Драндров, Г.Л.* Формирование интереса школьников к занятиям физической культурой и спортом / Г.Л. Драндров // Народная школа. – 1996. – № 1. – С. 38–45.
3. *Ильин, Е.П.* Психология физического воспитания / Е.П. Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 341 с.
4. *Каган, М.С.* Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
5. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. *Лернер, И.Я.* Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 167 с.
7. *Лубышева, Л.И.* Теоретико-методологические и организационные основы формирования физической культуры студентов: дис. ... д-ра пед. наук / Л.И. Лубышева. – М., 1992. – 476 с. ■

УДК 370.153

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ

Н.И. Никешина

Аннотация

В статье рассматриваются специфические особенности развития креативности младших школьников средствами музыкального образования. Детское творчество на уроке представляет собой познавательно-поисковую деятельность. В статье описаны составляющие творческого процесса и перечислены этапы развития креативности. Мы рассмотрели ряд факторов, влияющих на развитие креативности у учащихся начальной школы. Специфические особенности развития креативности также раскрыты в данной статье.

Ключевые слова: креативность, специфические особенности развития креативности.

Abstract

The article is dedicated to the particularities of creativity-building in primary school students. Children's creative work at class is a form of cognitive and heuristic activity. In this article, we take a look at the components of creativity and list the stages of its development. We also consider a number of factors that influence the development of primary school students' creativity.

Index terms: creativity, specific features of developing creativity.

При изучении креативности младших школьников мы опирались на следующие общеметодологические подходы.

Системный подход основан на положении о том, что специфика системы не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связан с характером взаимодействия между элементами. Различные аспекты системного подхода описывают такие исследователи, как С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина, В.В. Краевский и др.

Культурологический подход (Е.В. Бонадаревская) – это видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, способному к культурному саморазвитию и самооп-

ределению в мире культурных ценностей [3].

В законе РФ «Об образовании» в основных требованиях к содержанию образования подчеркивается, что оно должно обеспечить «интеграцию личности в системе мировой и национальных культур» [9]. Цель массового музыкального образования и воспитания – развитие музыкальной культуры школьников как неотъемлемой части духовной культуры – наиболее полно отражает заинтересованность современного общества в возрождении духовности, обеспечивает формирование целостного мировосприятия учащихся, их умения ориентироваться в жизненном информационном пространстве [21].

Личностно ориентированный подход в образовании, провозглашенный ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики, не имеет в современном педагогическом сознании однознач-

ного понимания в трудах таких ученых, как Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, С.В. Кульневич и др. В личностно-ориентированном образовании элементом проектирования становится не фрагмент материала, а событие в жизни личности. В силу этого педагог востребуется как личность, а не как функционер, так как его внутренний мир становится частью содержания образования [22].

Деятельностный подход. Основная идея деятельностного подхода в воспитании связана с деятельностью как средством становления и развития личности ребенка. Становление деятельностного подхода в педагогике тесно связано с появлением и развитием идей этого подхода в психологии в трудах Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

Концепцию «учения через деятельность» предложил американский ученый Д. Дьюи [8]. Чтобы обеспечить всестороннее развитие школьников, необходимо организовать их участие в разнообразных видах деятельности и постепенно расширяющихся отношений – от отношений в классе и до включения в общественно-политическую жизнь взрослых. Взаимодействие при этом есть способ бытия – общение и способ действия, решение задач.

Детское творчество на уроках музыки представляет собой познавательно-поисковую музыкальную практику. Е.А. Смолина выделяет ряд общих психофизиологических составляющих творческого процесса:

- цельность восприятия;
- оригинальность мышления;
- гибкость, вариативность мышления;
- легкость генерирования идей;
- способность ассоциировать отдаленные понятия;
- предвидение или интуиция как условие при выдвижении гипотез;
- способность к рефлексии – способность к оценочным действиям;
- воображение или фантазия [23].

Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов полагают, что процесс творческого становления (креативности) включает несколько этапов.

1. *Пробуждение* – накопление сенсорного, эмоционального, интеллектуального опыта как основы творчества.

2. *Подражание* – освоение эталонов креативного поведения, технологий, средств, способов творческой деятельности.

3. *Импlications (связи)* – применение освоенных приемов в новых личностно значимых условиях, экспериментирование.

4. *Трансформация* – преобразование опыта в соответствии с индивидуальными особенностями, возможностями, потребностями.

5. *Гармонизация* психологической структуры креативности, индивидуализация творческой деятельности, становление творческой индивидуальности [1].

Рассмотрим специфические особенности развития креативности.

1. *Урок музыки как чувственное познание музыкальной картины мира.* Задачи школьного образования центрируются вокруг человека, способствуют раскрытию его индивидуальной неповторимости, умению найти себя в обществе, быть преобразователем себя и окружающей действительности [10].

Урок – специально организованная форма обучения, когда человек делает какой-либо значимый для себя вывод, тем самым расширяя свой жизненный опыт [19]. Г.В. Стюхина отмечает, что создание условий для художественного развития учащихся – это процессуальная форма содержания урока музыки как урока искусства. Направленностью урока музыки является воспитание человека в процессе общения с музыкальным искусством, освоение ребенком нравственных ценностей, которые во все века были сущностью искусства, раскрывали и возвышали дух человека [16].

Урок музыки как урок живого общения с музыкальным искусством наилучшим образом подходит для накопления сенсорно-

го эмоционального опыта через различные виды музыкальной деятельности, что является содержанием первого этапа развития креативности, по мнению Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов. Любой вид деятельности на уроке направлен на то, чтобы создать условия для самовыражения в слове (рассуждение о содержании музыкального произведения) или в деятельности (пение, игра на детских музыкальных инструментах, пластическое интонирование). Таким образом, на первый план выходит не только способность ученика к созиданию, но и проявление его оригинальности, т.е. креативности.

2. Совместное музыкальное творчество через активное действие и взаимодействие. Особенность школьного урока музыки объясняется не только местом его проведения сколько требованиям, которым он должен отвечать.

Реализация содержания школьного урока связывается с активностью каждого из субъектов образовательного взаимодействия, учитывающего особенности и потребности целостного человека. Такой подход в педагогической сфере разрабатывают сегодня в своих исследованиях Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, Н.Е. Шуркова и др.

В числе приоритетных средств реализации содержания школьного образования признаются такие, которые позволяют непосредственно вовлечь самого ребенка в процесс открытия новых граней своей жизнедеятельности, способствуют пониманию множественности проявлений мира. Такие средства основываются на взаимодействии учителя и учащихся.

В музыкальной деятельности детей изменения наблюдаются, прежде всего, в них самих. Музыка для них является объектом перевоссоздания. В процессе обучения дети сочиняют «уже сочиненное», моделируют процессы создания, исполнения музыки, создают на основе знакомых моделей новые конструкции. Музыка для детей предстает как неизведанный объект,

поэтому в ней они находят препятствия, сопротивление в виде различных аспектов музыкального содержания и способов взаимодействия с этим содержанием. Чтобы преодолеть их, ребенок вынужден освоить, узнать, изучить, т.е. создавать себя, развить в себе комплекс свойств и качеств, чтобы относительно свободно входить в контакт с музыкой, а через нее и с другими людьми, с миром культуры.

По способам осуществления выделяют следующие виды музыкальной деятельности: музыкально-теоретическая, слушательская, исполнительская, композиторская.

На современном уроке музыки музыкальную деятельность ребенка следует рассматривать как способ его предметно-деятельного бытия. В рамках современного подхода к образованию становится приоритетными не накопление знаний о музыке, а воспитание через музыку. Воспитание, по мнению В.Бедерхановой, – это всегда совместная деятельность взрослых и детей с целью саморазвития и освоения культур [2].

Урок музыки как урок искусства – это всегда деятельность, условия для которой создаются учителем. Воспринимая музыку через призму своего жизненного опыта и кругозора, каждый ребенок придумывает свою, неповторимую историю. Беседа о содержании прослушанного произведения или работа над выразительностью в песне является неотъемлемой частью урока, которые могут помочь проявиться оригинальности детской фантазии. Личностно ориентированный подход к обучению требует от этих стандартных составляющих формирования у учащихся способности к самовыражению. Совместная деятельность ученика и учителя, приобщение к творческому самовыражению учеников через виды музыкальной деятельности являются факторами развития креативности на уроках музыки.

3. Размышление как способ постижения музыки. Мышление ребенка младшего

школьного возраста находится на этапе перехода от наглядно-образного, являющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению [5]. Исходя из психологических особенностей младшего школьника, можно предположить, что при восприятии музыки и последующем обсуждении музыкального произведения формируется и развивается способность анализировать [6].

Как показывают исследования П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Ж.И. Шиф, Р.Г. Натадзе, Н.А. Менчинской и др., учащиеся I и II классов выделяют существенные, наиболее заметные, внешние признаки предметов. Характеризуя предметы, школьники этого возраста отмечают разнообразные действия самих предметов и свои действия с ними. На уроке музыки школьник воспринимает чувства и настроения, которые закодированы в музыке [5]. Урок музыки как урок искусства нацелен на проживание ребенком музыкальных произведений, вот почему творческие задания не могут не присутствовать на уроке. Поиск всех возможных вариантов решения проблемы психологи связывают с работой дивергентного мышления [7].

Развитию дивергентного мышления способствуют часто применяемые на уроках приемы типа «мозговой штурм», т.е. выдвижение различных версий-идей. В соответствии с программой Д.Б. Кабалевского, достижение цели научить детей размышлять о музыке достигается за счет развития навыков дивергентного мышления.

Осознание композиторского замысла как в прослушанном произведении, так и в разучиваемой на уроке песне невозможно без активизации мышления. Для понимания музыки требуется и активная работа воображения, и умение анализировать услышанное через сравнение и ассоциирование, а следовательно, и владение специальной терминологией, и широкий кругозор, и умение строить монологические высказывания. В процессе размышления над произведением учитель создает усло-

вия для становления интуиции, внимательности к окружающему миру, способности к рефлексии, формирует умение анализировать собственные ощущения, без которых невозможно представить креативность. Таким образом, размышление над содержанием музыки способствует развитию креативности.

4. Ассоциативное понимание интонационной природы музыки. Восприятие музыки представляет собой процесс раскодирования слушателем чувств и мыслей, заложенных в музыкальное произведение композитором и воспроизведенных исполнителем [18].

Именно интонационный слух через моторные, зрительные, тактильные и другие ассоциации связывает музыку с огромным миром жизни и культуры. Объясняя причины возникновения взаимосвязи органов чувств в процессе восприятия музыки, Д.К. Кирнарская отмечает роль интонационного слуха. Интонационный слух также способствует появлению зрительно-пространственных и цветовых ассоциаций, включенных в процесс слушания музыки и обогащающих слуховые впечатления [12].

О взаимодействии разных ощущений при восприятии музыки говорит и В.В. Медушевский в книге «Интонационная природа музыки». Музыка, по мнению В.В. Медушевского, способна воспроизводить пространственно-временные и физические характеристики предметов и явлений, как например: удаленность, наполненность, цветосветовые характеристики [15].

Характер ассоциативных представлений во многом обуславливается уровнем музыкального развития слушателя. В.Д. Остроменский отмечает, что в ходе музыкального развития ассоциативные представления претерпевают изменения, преобразуясь из потребительски-разъяснительных связей в эмоционально-обобщающие ассоциативные образы [18]. Способствуя развитию ассоциативного мышления, восприятие музыки на уроке стимулирует развитие креативности, так как ассоциативность яв-

ляется структурным компонентом креативности.

5. *Цветовое восприятие музыки.* Интуитивное рисование, описанное Вальдесом Одриосола, используется в арт-терапии при работе с подростками и при развитии творческих способностей. В арт-терапии интуитивное рисование преследует следующие цели:

- обогащение эмоционального художественного опыта детей;
- совершенствование восприятия и образного видения;
- овладение элементами техники и способами творческого действия [17].

Упоминание о существовании устойчивых значений у цветов встречается в мистических, алхимических, религиозных текстах и воплощена в ритуальной практике и прикладном искусстве. Гипотеза о существовании цветового значения проявляется во многих исследованиях по психологии, такими как М. Люшер [14] и П.В. Яньшин [25].

Рисование во время звучания музыкального произведения помогает не только погрузиться в звуковую ткань, но и «опредметить переживания». Рассказ о нарисованной картинке помогает учащимся рассказать о чувствах и оттенках эмоций в музыке, так как составление рассказа по картинке является для детей более легким видом деятельности, который помогает ребенку выразить свои эмоциональные переживания в виде оригинального творческого продукта, что способствует развитию креативности.

6. *Пластическое интонирование музыкального образа.* Помочь осмыслить содержание музыкального произведения может помочь и пластическое интонирование. Психологи отмечают, что «телесное слышание» музыки заставляет учащихся младших классов двигательным образом реагировать на услышанное произведение [6]. Импровизационные задания данной методики нацелены не только на проживание детьми музыкальных произведений в движении, но и на осознание содержания [4].

Подытоживая сказанное, отмечаем, что для восприятия музыки требуются не только указанные выше слуховые, зрительные ощущения, интуиция, но и кинестетические ощущения. Таким образом, в рамках урока по программе «Музыка» под редакцией Д.Б. Кабалевского возможно использование творческих заданий, которые в соответствии с данными психологических исследований, будут способствовать развитию креативности учащихся.

Литература

1. *Барышева, Т.А.* Психолого-педагогические основы развития креативности / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб., 2006. – С. 285.
2. *Бедерханова, В.* Совместная проективная деятельность как средство развития детей и взрослых / В. Бедерханова. – URL: <http://rl-online.ru/authors/2.html>
3. *Бондаревская, Е.В.* Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов на/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – С. 58-102.
4. *Вендрова, Т.* Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Козн / Т. Вендрова // Искусство в школе. 1997. – № 3. – С. 61–63.
5. *Возрастная и педагогическая психология:* учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности 2121 – «Педагогика и методика начального обучения» / под ред. М.В. Гамезо. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
6. *Возрастная и педагогическая психология:* учебник для студентов педагогических институтов / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., исправл. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
7. *Дубровина, И.В.* Психология: учеб. пособие для студентов средних специальных педагогических учебных заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М.: Академия, 2002. – 464 с.
8. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. – М.: Педагогика, 2000.
9. Закон Российской Федерации «Об образовании»: текст с изменениями и дополнениями на 2010 год. – М.: Эксмо, 2010. – 80 с.
10. *Затямина, Т.А.* Современный урок музыки: методика конструирования, сценарии проведения, тестовый контроль: учеб.-метод. пособие / Т.А. Затямина. – М.: Глобус, 2007. – 170 с.

11. *Ильин, Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
12. *Кирнарская, Д.К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
13. Краткий психологический словарь / А.Л. Свеницкий. – М.: Проспект, 2009. – С. 199.
14. *Люшер, М.* Цветовой тест Люшера / М. Люшер; пер. с англ. А. Никоновой. – М.: Эксмо, 2004. – 192 с.
15. *Медушевский, В.В.* Интонационная форма музыки: исследование / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.
16. Музыка. 1–4 классы: конспекты уроков, рекомендации, планирование: (из опыта работы) / Г.В. Стюхина. – Волгоград: Учитель, 2010. – 239 с.
17. *Вальдес Одриосола, М.С.* Интуитивное рисование: развитие творческих способностей средствами арт-терапии / М.С. Вальдес Одриосола. – М.: Институт гуманитарных исследований, 2009. – 80 с.
18. *Остроменский, В.Д.* Восприятие музыки как педагогическая проблема (на русском языке) / В.Д. Остроменский. – Киев: Музична Україна, 1975. – 197 с.
19. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова. – М.: Академия, 2008. – С. 62.
20. Примерные программы основного общего образования. Искусство. – М.: Просвещение, 2010. – 48 с.
21. *Сергеева, Г.П.* Музыка. 1–4 классы. Рабочие программы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская, Т.С. Шмагина.
22. *Сериков, В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – С. 40–41.
23. *Смолина, Е.А.* Современный урок музыки: творческие приемы и задания / Е.А. Смолина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 128 с.
24. *Юсфин, А.Г.* Музыка – сила жизни / А.Г. Юсфин. – СПб.: Аюрведа Плюс, 2006. – 260 с.
25. *Яньшин, П.В.* Психосемантика цвета / П.В. Яньшин. – СПб.: Речь, 2006. – 368 с.

УДК 376.58

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРЕСТУПНИКАМИ

Д.А. Саблин

Аннотация

В данной статье раскрывается педагогическая сущность формирования готовности будущих юристов к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками; определяются структурные компоненты и содержание готовности будущих юристов к воспитательной деятельности с несовершеннолетними преступниками.

Ключевые слова: профессиональная подготовка юриста, готовность, профессиональная готовность, воспитательная работа юриста, несовершеннолетний преступник, воспитательная работа с несовершеннолетними преступниками, модель формирования готовности будущего юриста к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками.

Abstract

The article reveals the pedagogical essence of forming the preparedness of law majors for educational work with juvenile offenders, with special focus on the structural components and meaning of such preparedness.

Index terms: lawyers' professional training, preparedness, lawyer as mentor, juvenile offender, educational work with juvenile offenders, model of preparing law majors for educational work with juvenile offenders.

В педагогике профессионального образования в последние десятилетия активизировались исследования различных аспектов проблемы «профессиональной готовности специалиста» [1, 2, 3], поскольку результаты данных научных разработок позволяют определить пути достижения в реальной практике функционирования многоуровневой системы профессионального образования необходимого уровня качества подготовки специалистов в соответствии с социальным заказом и современными требованиями профессии.

Ученые разных областей науки обосновывают смысловое содержание, структурную наполненность и функциональную нагрузку категории «профессиональная готовность специалиста». Это важно для решения многочисленных проблем, связанных с профессионализмом людей, работающих в системе «человек–человек».

Понятие «готовность» является одним из ключевых в нашем исследовании. В словарях термин «готовность» трактуется как

«состояние, в котором все сделано, все готово для чего-либо», как «законченность, окончательный результат какого-либо действия, состояния» [4, 5].

В современной психолого-педагогической и методической литературе существуют различные трактовки данного понятия. В отечественной педагогике и психологии понятие «готовность» используется в сочетании с другими словами, как термин, несущий совершенно определенную нагрузку и имеющий четко выраженные показатели, такие, например, как «готовность к профессиональной деятельности».

Е.А. Климов выделяет два вида готовности: длительной и ситуативной (временной).

В общем виде длительная готовность включает в себя:

- положительное отношение к определенному виду деятельности, профессии;
- адекватные требованиям деятельности черты характера, способности, темперамент, мотивация;

– устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов;

– необходимые в данной области деятельности знания, навыки и умения.

Временное состояние готовности, как правило, отражает особенности и требования предстоящей ситуации. Возникновение и становление ситуативной готовности обуславливается такими факторами, как понимание специалистом предстоящей задачи, осознание личной ответственности за ее решение, уверенное желание добиться успеха и выработка четкого плана действия.

Следует отметить, что обе формы готовности существуют и проявляются в единстве, сочетаясь в процессе выполнения задачи и определяя в итоге эффективность деятельности специалиста. При этом временное состояние готовности, как правило, зависит от длительной готовности и, в свою очередь, определяет ее продуктивность в конкретных условиях [1].

Содержание и структура готовности определяются требованиями самой деятельности к психическим процессам, состояниям и свойствам личности, а также жизненному и профессиональному опыту конкретной личности [2].

По мнению В.А.Сластенина, готовность к деятельности есть такое особое психическое состояние, которое определяет наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Она включает в себя различного рода установки на осознание профессиональных задач, модели вероятного поведения, определение способов профессиональной деятельности, оценку своих возможностей в отношении с предстоящими трудностями и необходимость достижения определенного результата [6].

Данное толкование позволяет характеризовать профессиональную готовность как некий механизм профессиональной

ориентации специалиста и продуцировании ценностей, востребованных профессией [2].

Проблема профессиональной готовности рассматривалась с позиции функционально-квалификационных требований к специалисту, с позиции содержания структуры деятельности (Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, С.Г.Косарецкий, В.И.Панов, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков и др.).

Понятие «профессиональная готовность» базируется на понятии «готовность к деятельности». Сущность готовности к профессиональной деятельности В.Д. Шадриков видит в единстве и взаимосвязи четырех уровней готовности:

1. Физиологическая готовность – соответствие состояния здоровья избранной профессии.

2. Психологическая готовность проявляется в ярко выраженной направленности на избранный вид профессиональной деятельности, в установке на работу в конкретном типе учреждений, в потребности в самообразовании.

3. Научно-теоретическая готовность – овладение необходимым объемом профессиональных и социальных знаний.

4. Практическая готовность – наличие соответствующих предпосылок для овладения профессиональными умениями и навыками на требуемом уровне.

В работах современных исследователей по проблеме формирования готовности юристов к профессиональной деятельности хотя и не исследуется конкретно готовность к воспитательной деятельности с несовершеннолетними преступниками, но так или иначе эти (хотя и немногочисленные) исследования связаны с данным вопросом, поскольку в них рассматриваются различные аспекты, имеющие отношение к профессиональной готовности юристов.

Так, можно отметить работу М.И. Черепановой, раскрывающую процесс формирования нравственно-психологической готовности курсантов юридического института МВД России к профессиональной деятельности. Автором исследования го-

товность курсантов юридического института к профессиональной деятельности определяется как «интегральное образование личности курсанта МВД, включающее альтруистическую мотивацию, связанную с содержанием правоохранительной деятельности, устойчивую профессиональную направленность, сформированные профессионально важные качества, способность к рефлексии, систему нравственных, социальных, правовых ценностей, играющих решающую роль в достижении нравственно-положительного результата в профессиональной деятельности» [7].

В исследовании М.Н.Курочкиной, посвященном проблеме формирования профессиональной готовности будущих юристов к работе в учреждениях социальной защиты населения, готовность будущего юриста к профессиональной деятельности определяется как сложное личностное образование, отражающее единство внутренней, мотивационно-ценностной готовности к правозащитной деятельности и практической, теоретико-методологической к ней подготовленности [2].

Профессиональную готовность студента к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками можно оценить исходя из анализа теории воспитания как предмета педагогической науки. Анализ исследований по теории воспитания (Л.И.Новикова, Н.М.Борытко, Н.М.Таланчук, Н.Е.Щуркова и др.) показал, что, во-первых, воспитание – это сумма внешних влияний окружающего мира: от сознательных действий воспитателей до воздействия на человека природы и общества (К.Д.Ушинский). Во-вторых, предметом воспитания является человек, который в то же время субъект своего развития и самоизменения (В.М.Коротов). В-третьих, чтобы воспитать человека во всех отношениях, надо хорошо знать его психологию личности, а также знать и применять существующие законы воспитания (закон параллельного педагогического воздействия, единство жизни и воспитания детей,

зависимость от конкретного исторического периода (Б.Т.Лихачев).

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, анализ опыта работы юридических факультетов и вузов России показали, что наиболее характерным направлением в реализации выявленного содержания формирования профессиональной готовности студентов к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками является личностно-деятельностный и компетентностный подходы к организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Процесс воспитания и перевоспитания несовершеннолетних преступников – это те объекты профессиональной деятельности, которые в настоящее время появляются все чаще и чаще в работе юристов. Резкое падение духовной культуры населения России и его производная – повышенное совершение преступлений среди несовершеннолетних.

Юрист выступает для несовершеннолетнего преступника как воспитатель, как образец поведения. Еще К.Д.Ушинский справедливо отмечал: «Воспитатель должен быть сам воспитан»; «Повлиять на другую личность может только личность». Отсюда важнейшей проблемой и задачей юридического образования является воспитание личности будущего юриста, организация его профессионального самовоспитания.

Выработка готовности для успешной работы юристам – дело высшей школы. Успех в работе у выпускников юридического вуза зависит от соотношения юридического и педагогического знания в работе с подростками, молодежью до 18 лет. Именно взаимодополнение, слияние, переход одного вида знания в другое и определяет успешность в решении профессиональных задач воспитательного характера (В.Д.Ермаков, И.И.Крюкова и др.).

Интеграция юридического и педагогического знания – это необходимость в юридической высшей школе, так как юри-

дическая деятельность имеет весомую педагогическую составляющую.

Существенной характеристикой интеграции является единство части и целого в ней (Н.К. Чапаев). Юридическое образование подменило педагогическую подготовку усвоения как можно большего числа юридических дисциплин. Видимо предполагалось априори, что знание юриспруденции автоматически будет способствовать выработке педагогических умений, направленных на воспитание и перевоспитание несовершеннолетних преступников. Отсюда структура готовности выпускника юридического вуза к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками. Можно сказать, что это многомерное активное состояние личности, обеспечивающее ее самореализацию в подготовке и решении профессиональных задач с учетом конкретных условий и собственного опыта.

Самостоятельное определение юристом комплекса требований, выполнение которых обязательно для всех тех несовершеннолетних детей, кто когда-то совершил преступление, а также подбор им тех видов деятельности, которые, с одной стороны, интересны младшему школьнику, подростку, юноше, а с другой – позволяют формировать те личностные качества, которые необходимо воспитать у молодого человека, требует наличия у специалиста базовых компонентов готовности к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками.

Определение нами структуры профессиональной готовности выпускника юридического вуза к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками позволит ему успешно построить свою собственную систему воспитательной работы, под которой следует понимать единство цели, методов и средств, обеспечивающих формирование личности, способной к самовоспитанию.

Именно наличие сформированной профессиональной готовности у выпускника юридического факультета или вуза поз-

воляет ему очень быстро перестраиваться при появлении непредсказуемых препятствий, сохранять самоконтроль, правильно использовать приобретенные знания и опыт.

Профессиональная готовность будущего юриста – это решающее условие быстрой адаптации к условиям трудовой деятельности после окончания вуза, дальнейшего профессионального роста, повышения квалификации. Она представляет собой целое психическое состояние, установку на определенное поведение. Отсутствие профессионально важных качеств у будущего юриста отрицательно сказывается на успешности и характере работы с несовершеннолетними преступниками.

Основанием для выделения структурных компонентов готовности будущих юристов к воспитательной деятельности с несовершеннолетними преступниками послужили базовые компоненты готовности личности к профессиональной деятельности, выделенные М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович.

В состав готовности будущих юристов к воспитательной деятельности с несовершеннолетними преступниками, исходя из представленного выше анализа, нами включаются пять взаимосвязанных компонентов, отражающих профессиональную деятельность и личность работника правоохранительных органов, осуществляющего воспитательную работу с несовершеннолетними преступниками, это:

- мотивационный (положительное отношение к воспитательной работе; желание работать с несовершеннолетними преступниками, интерес к ним как к особым личностям; совокупность устойчивых мотивов, регулирующих воспитательную деятельность будущего юриста; стремление к успешному осуществлению воспитательной работы; установки, которые обуславливают направленность личности на достижение высоких результатов деятельности; поиск смысла профессионально-педагогической деятельности);

- ориентационный (представление об особенностях воспитательной работы с несовершеннолетними преступниками; знания, представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности юриста, ее требованиях к личности);

- операционально-рефлексивный (владение способами и приемами профессионального общения с несовершеннолетними преступниками, необходимыми знаниями, умениями, навыками; самооценка готовности к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками; наличие адекватного образа – «Я»);

- эмоционально-волевой (самоконтроль; умение управлять собой во время работы с несовершеннолетними преступниками; положительные эмоциональные реакции на профессиональную деятельность; умение управлять собственными действиями в достижении профессиональных успехов);

- духовно-нравственный (наличие духовных ценностей, нравственных идеалов и принципов; наличие морально-психологических установок, ценностных ориентиров).

Выделенные компоненты готовности находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную, динамичную систему. Говоря о готовности студентов будущих юристов к воспитательной деятельности с несовершеннолетними преступниками, следует отметить, что эффективно она формируется только у студентов, обладающих положительной учебной мотивацией и заинтересованным отношением к учебе.

Развитие вышеперечисленных компонентов лежит в основе разработки критериев и определения профессиональной готовности будущих юристов к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками.

Подводя итоги отметим, что под готовностью будущих юристов к воспитательной работе с несовершеннолетними преступни-

ками мы понимаем сложное интегративное качество личности, структура которого раскрывается исходя из рассмотренной специфики профессиональной деятельности юриста и требований, предъявляемых к личности представителя данной профессии.

Структура готовности будущих юристов к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками включает мотивационный, ориентационный, операционально-рефлексивный, эмоционально-волевой и духовно-нравственный компоненты. В соответствии с выделенными компонентами нами определены уровни сформированности готовности будущих юристов к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками: высокий, средний и низкий.

Литература

1. *Климов, Е.А.* Педагогический труд. Психологические составляющие: учеб. пособие для вузов / Е.А. Климов. – М., 2007.
2. *Курочкина, М.Н.* Формирование профессиональной готовности будущего юриста к работе в учреждениях социальной защиты населения: дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Курочкина. – М., 2006. – 227 с.
3. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя. Книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бум-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002.
5. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
6. *Сластенин, В.А.* Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А. Сластенин. – 4-е изд. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
7. *Черепанова, М.И.* Формирование нравственно-психологической готовности курсантов юридического института МВД России к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / М.И. Черепанова. – Барнаул, 2002. – 205 с.

УДК 159.923.38

ВЛИЯНИЕ ВРЕМЕННОГО ФАКТОРА НА ПРОГНОСТИЧЕСКУЮ СПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ (на примере врачебной деятельности)

А.Е. Сахарова

Аннотация

Статья посвящена исследованию и анализу показателей структуры субъекта принятия решения (антиципационная состоятельность, система самоуправления, личностные факторы принятия решений и профессиональная самооценка) в зависимости от временного фактора. Исследование проведено на двух группах: врачи, принимающие решения экстренно (скорая помощь, травматологи, реаниматологи и др.), и врачи, ведущие амбулаторный прием или работающие планово (психиатры, терапевты, стоматологи). Сделан вывод, что временной фактор влияет на особенности прогностической способности личности как субъекта принятия решений.

Ключевые слова: прогностическая способность, антиципационная состоятельность, субъект принятия решений, прогнозирование, процесс принятия решения, врачи экстренной службы; врачи, ведущие плановый или амбулаторный прием.

Abstract

The article is dedicated to analyzing structural characteristics of the subject in a decision-making process (anticipation competency, self-management, personal factors of decision-making and professional self-esteem) depending on time. The study was conducted on two groups: doctors with urgent decision-making needs (ambulance, traumatologists, resuscitators, etc.) and doctors with outpatient appointments (psychiatrists, therapists, dentists). We have concluded that the time influences the features of predictive ability of the subject in the decision-making process.

Index terms: predictive ability, anticipation competency, the subject of decision-making, forecasting, decision-making, emergency doctors, doctors with outpatient appointment.

В последнее время активно изучается прогностическая или предвосхищающая функция психики, которая связана с построением модели будущего, в частности модели желаемого будущего человека. В рамках постоянно меняющегося общества, нестабильной экономической ситуации к прогностической способности предъявляются все более высокие требования. Установлено, что успешность в реализации прогнозов как овладение будущим, по мнению многих авторов, таких как В.Д.Менделевич (2002), Е.А.Сергиенко (1997), Б.Ф.Ломов, Е.Н.Сурков (1980), А.В.Брушлинский (1979), Г.Е.Журавлев (1977) и др., способствует хорошей адаптации в социальной среде, умению отражать закономерности среды в структуре прошлого опыта, формировать стратегии поведения, предвосхищая ход событий. Более того, по мнению Н.Е.Суминой (2008),

М.М.Солобутиной (2009), И.Р.Абитова (2007), компетентность в прогнозировании связана с чертами психического здоровья личности.

На настоящий момент существует большой спектр работ, посвященных методологическому системному подходу к изучению процесса принятия решения (Д.Лерер (2010), О.В.Овчинникова (2007), М.Нельке (2006), Д.Канеман, П.Словик, А.Тверски (2005), Т.В.Корнилова (2005), Л.В.Иванова (2005), Б.Ф.Ломов (1981), О.К.Тихомиров (1976) и др.). Однако в последнее время такие публикации крайне немногочисленны, они затрагивают функционирование прогностических способностей в процессе принятия решения. В то же время процесс принятия решений и прогнозирование являются взаимосвязанными и оказывают значительное влияние друг на друга (Т.В.Рябова (2011), Т.В. Корнилова (2005),

А.Н. Кимберг (2005), А.Е. Петров (2005), О.В. Степаносова (2004), Е.Л. Григоренко (2001), Г.Е. Журавлев (1977), М.А. Цискаридзе (1976)). Таким образом, практически не освещенной остается проблема субъекта принятия решения и роли антиципационной способности в его структуре. Одним из объективных параметров, влияющих на характер принятия решений, является время, дефицит которого влечет за собой ситуацию неопределенности и повышает степень риска в принимаемых решениях [1, 4, 6].

Основываясь на вышеизложенном, основной задачей данной работы стало исследование и анализ особенностей взаимосвязей элементов структуры субъекта принятия решений – антиципационной состоятельности, системы самоуправления, профессиональной самооценки и личностных факторов принятия решений врачей, в зависимости от временного фактора. По нашему мнению, процесс принятия решений, характеризующийся неопределенностью и риском, наиболее ярко представлен в профессии врача. На наш взгляд, врач и специфика его деятельности соответствуют критерию субъектности или активной позиции в принятии собственных решений. Важная роль процесса принятия решения в деятельности врача, а также исследования, посвященные данной тематике, рассматривались нами ранее [3]. Отметим, что лишь небольшое число публикаций посвящены проблеме принятия медицинских решений врачами с использованием антиципации (чаще в работах употребляется слово «интуиция») [3, 4, 7].

Итак, выборку составили 78 врачей различных специальностей. Клинические базы, где проводилось эмпирическое исследование: ГАУЗ «Республиканская клиническая больница» МЗ РТ, Городская клиническая больница № 9 г.Казани, Республиканская клиническая больница восстановительного лечения МЗ РТ, курсы повышения квалификации при кафедре психиатрии КГМА, Детская клиническая больница № 7 г. Казани, Стоматологичес-

кая детская поликлиника № 2 г. Казани. Параметром деления на 2 группы по 39 человек в каждой выступил временной фактор принятия медицинских решений. Первую группы составили врачи скорой помощи, травматологи, реаниматологи, акушеры-гинекологи и врачи других специальностей, работающих экстренно. Вторую группу, в дальнейшем контрольную, составили врачи, ведущие амбулаторный прием или работающие планово (терапевты, психиатры, стоматологи). Выборку составили 37 мужчин и 41 женщина, средний возраст – 37 лет, средний стаж врачебной деятельности – 13 лет.

В рамках проводимого исследования нами использовались следующие методики, отвечающие параметрам валидности и надежности: тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) В.Д.Менделевича [2]. Согласно антиципационной концепции неврозогенеза В.Д.Менделевича, способность личности предвосхищать ход событий и собственное поведение в фрустрирующей, неблагоприятной, неспрогнозированной ситуации называется антиципационной состоятельностью. Тест В.Д.Менделевича позволяет определить три ее составляющие: личностно-ситуативную антиципационную состоятельность (способность прогнозировать взаимоотношения между людьми, понимать их настроение, предвосхищая их дальнейшее поведение); пространственную антиципационную состоятельность (моторная/двигательная ловкость); временную антиципационную состоятельность (хронометрическую).

Методика ССУ (способность самоуправления) Н.М.Пейсахова [5] позволяет рассмотреть самоуправление как процесс и определить уровень развития отдельных его этапов, таких как анализ противоречий или ориентировка в ситуации, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерии оценки качества, принятие решения, самоконтроль, коррекция и общий балл по способности к самоуправлению.

Для исследования особенностей принятия решения использовалась методика «ЛФР-25» (личностные факторы принятия решений) Т.В.Корниловой, позволяющая определить рациональность субъекта и готовность к риску как психологические переменные, влияющие на принятие решений в широком контексте жизненных ситуаций [1]. Готовность к риску понимается как готовность к актуализации своего интеллектуального и личностного потенциала при принятии решений в экстремальных условиях и отражает связь личностной обусловленности принятия решений с другими шкалами личностной регуляции. Рациональность понимается как готовность обдумывать свои решения и действовать при возможно полной ориентировке в ситуации и может характеризовать разные, в том числе и рискованные решения субъекта [1].

Специально разработанная шкала самооценки врачом себя как профессионала В.Д.Менделевича, Т.В.Рябовой, А.Е.Сахаровой позволила выявить субъективную оценку собственной успешности врача с трех позиций: собственной (знак «→»), позиции пациента (знак «•») и позиции начальства (знак «X»). Пример оформления ответов приведен на рис. 1.

Как показал анализ полученных результатов, измеряемые с помощью теста В.Д.Менделевича параметры, такие как общая антиципационная состоятельность ($p \leq 0,05$), личностно-ситуативная антиципационная состоятельность ($p \leq 0,05$), а также некоторые параметры по методике Н.М.Пейсахова: этап выделения критерия оценки качества ($p \leq 0,05$) и этап принятия

решения ($p \leq 0,05$) в процессе самоуправления достоверно выше в группе врачей экстренной помощи. По сравнению с тестовыми нормами практически все этапы ССУ в обеих группах имеют значения среднее и выше среднего. По тесту «антиципационная состоятельность» обе группы имеют значения по данным шкалам в рамках нормы, но в группе врачей, работающих планово, есть тенденция к значению «ниже среднего». Этап подбора критерия оценки качества и этап принятия решения в группе врачей экстренной помощи занимают высокий уровень. Полученные показатели свидетельствуют о сформированности целостной системы самоуправления у всей выборки. Согласно тестовым нормам развитие «рациональности» ЛФР-25 в обеих группах имеет уровень выше среднего (от 60 до 78 баллов), «готовность к риску» в обеих группах имеет средний уровень (40–59 баллов). Таким образом, существует определенный баланс развития обоих факторов: рациональность и готовность к риску в обеих группах, что является оптимальным для профессиональной деятельности врача. Значимых различий между группами по методикам ЛФР-25 и «Профессиональная самооценка врача» не выявлено.

Отдельные звенья системы самоуправления имеют более высокий уровень развития у врачей экстренной помощи: критерий оценки качества достоверно выше в группе врачей с экстремными условиями труда ($t=1,7$; $p \leq 0,05$); этап принятия решения также достоверно выше в данной группе ($t=2,02$; $p \leq 0,05$). То есть определение показателей, позволяющих оценить

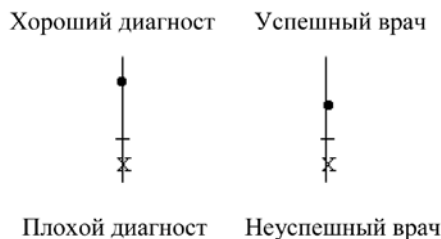


Рис. 1. Пример правильного оформления

успешность выполнения реанимационных процедур, подготовка системы оценок результата до начала практических действий, позволяет принимать более четкие и однозначные медицинские решения в короткие сроки в группе врачей экстренной помощи.

Различия по суммарному баллу самоуправления методики ССУ не выявлены. Весь цикл самоуправления в обеих группах имеет средний уровень развития (экстренно – 34,1; планоно – 32,6). Все исследованные врачи обладают способностью к самоуправлению, т.е. они в достаточной мере могут управлять своими формами активности: деятельностью, поведением, общением и переживаниями. Под самоуправлением создатель методики Н.М. Пейсахов понимает творческий процесс, связанный с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поисков новых решений и средств достижения целей. Развитию способности к самоуправлению, по мнению автора, помогают экстремальные ситуации, когда привычные, ранее сложившиеся способы и средства деятельности, поведения, общения «не срабатывают», не приводят к успеху. Тогда и возникает необходимость к целенаправленному изменению – самоуправлению, что происходит в деятельности любого врача.

При анализе корреляционных матриц в группе врачей, работающих в экстренных условиях труда, обнаружены следующие взаимосвязи между показателями используемых психодиагностических методик.

Показатель «готовность к риску» ЛФР-25 напрямую связан с такими показателями процесса самоуправления, как «анализ противоречий» (ориентировка в ситуации). То есть, чем выше готовность действовать с риском в экстремальных условиях, тем выше развита способность к формированию объективной модели ситуации, когда происходит актуализация личностного и интеллектуального потенциала, при этом врачам достаточно легко выделить главное в сложившейся ситуации и выявить противо-

речия ($r=0,38$; $p\leq 0,05$). Показатель «рациональность» выпал из системы корреляционных связей, не участвуя в формировании специфики прогностической способности субъекта принятия медицинских решений.

Обнаружена положительная взаимосвязь между показателями самоконтроля и личностно-ситуативной антиципационной состоятельностью. То есть, чем выше способность врача прогнозировать поведение других людей, их отношение и эмоциональные реакции, тем выше его способность внимательно следить, понимают ли его окружающие; такой врач следит за своей речью, рефлексивирует, собирает всю возможную информацию о том, как идет выполнение намеченного плана действия постановки верного диагноза и назначения терапии ($r=0,74$; $p\leq 0,001$).

Личностно-ситуативная антиципационная состоятельность также положительно взаимосвязана с показателями коррекции теста Н.М. Пейсахова, т.е., чем выше личностная прогностическая компетентность врача, тем он способнее к изменению реальных действий, поведения, деятельности, общения, переживания, а также самой системы самоуправления для достижения лучшего результата ($r=0,39$; $p\leq 0,05$).

При анализе корреляционных матриц была выделена плеяда положительных взаимосвязей между показателями личностно-ситуативной антиципации, общей антиципационной состоятельности и этапа прогнозирования процесса самоуправления ($r=0,64$; $p\leq 0,001$). То есть, чем выше способность предвосхищать, предвидеть события, тем более развита способность врачей к формированию конкретных моделей будущего в системе самоуправления, которые основаны на анализе прошлого и настоящего, а также предсказывать ход событий или желаемые действия, представить свои жизненные перспективы.

Этап самоконтроля ССУ прямо связан с блоком самооценки врачом себя как успешного «своими глазами», «глазами

пациента», «глазами начальства». Чем лучше осуществляется сбор информации о том, как идет выполнение плана в реальной деятельности, и врач подкрепляет эмпирическими данными правильность принятого решения, тем более успешным считает себя врач ($r=0,38$; $p\leq 0,05$). В целом самооценка врача экстренной службы находится под взаимовлиянием всей системы корреляционных связей (15 интертестовых связей).

При анализе корреляционных матриц в группе врачей, работающих планово или амбулаторно, обнаружены следующие значимые взаимосвязи.

Показатели общей и личностно-ситуативной антиципационной состоятельности положительно взаимосвязаны с показателем «планирование» ССУ. Показатель «рациональность» ЛФР-25 взаимосвязан с показателями «целеполагание» и «планирование» ССУ. То есть, чем выше рациональность врачей, тем больше времени и внимания они уделяют формированию модели желаемого или должного будущего, формированию цели, и планированию, определению средств, которыми будет достигаться данная цель, при этом успешно осуществляя прогнозирование. Отметим, что данные параметры ССУ и «рациональность» ЛФР-25 выпадают из общей системы корреляционных связей в группе врачей экстренной помощи, что можно объяснить условиями дефицита времени, при котором происходит принятия быстрых решений, в отличие от врачей, ведущих плановый или амбулаторный прием. Последние ориентированы на терапию как на длительный процесс, в котором возможны постепенное формирование модели средств достижения цели и разработка последовательности их применения.

В отличие от предыдущей группы, блок самооценки практически не участвует в общей системе связей (4 интертестовые прямые связи). Если общая и временная антиципационная состоятельность выше,

если лучше развит этап планирования ССУ, то и выше оценка себя как успешного врача ($r=0,49$; $p\leq 0,01$).

В отличие от врачей экстренной помощи контрольная группа имеет большее количество положительных взаимосвязей на высоком уровне значимости (9 связей). В частности антиципационная состоятельность имеет взаимосвязи на высоком и среднем уровне значимости со всеми звеньями ССУ, включая те, которые выпали в группе врачей экстренной помощи: анализ противоречий ($p\leq 0,001$), прогнозирование ($p\leq 0,001$), целеполагание ($p\leq 0,05$), планирование ($p\leq 0,05$), критерий оценки качества ($p\leq 0,01$), принятие решения ($p\leq 0,05$), самоконтроль ($p\leq 0,01$), коррекция ($p\leq 0,01$), общий суммарный балл самоуправления ($p\leq 0,001$). Таким образом, можно полагать, что предвидение, предвосхищение событий, отношений и т.д. и процесс самоуправления врача действуют в единой системе, по единой схеме, положительно влияя друг на друга, в зависимости от длительности временного фактора принятия решений: этапа постановки диагноза, назначения и хода терапии. При этом выделяются этапы, где существует сильная связь с антиципационной состоятельностью – это анализ противоречий, прогнозирование, самоконтроль, и менее значимые – целеполагание, планирование, критерий оценки качества, принятие решения и коррекция. Но в то же время все этапы ССУ включены в процесс принятия медицинского решения, в отличие от группы врачей экстренной помощи. То есть, чем выше личностно-ситуативная прогностическая компетентность, тем лучше врач, работающий вне экстренной ситуации, будет ставить цели, детально планировать и ставить определенные оценочные критерии выздоровления пациента или ремиссии заболевания.

На основе анализа полученных данных можно сделать вывод, что процесс принятия медицинских решений напрямую зависит от временного фактора. В группе врачей экст-

ренной помощи показатели общей антиципационной состоятельности, личностно-ситуативной прогностической компетентности, этап выделения критерия оценки качества ССУ и этап принятие решения в процессе самоуправления достоверно выше, чем у врачей контрольной группы, ведущих плановый прием. На субъект принятия экстренных решений в большей степени, чем на субъект принятия запланированных решений влияет сжатость временных рамок. «Рациональность» ЛФР-25 и такие показатели ССУ, как «целеполагание», «планирование», «критерий оценки качества» не участвуют в структуре субъекта принятия экстренных решений. Можно предположить, что данная особенность объясняется сжатостью временных рамок, в которых принимаются медицинские решения, а значит, мыслительный аналитический процесс оказания помощи и постановки диагноза переходит на интуитивный уровень или сворачивается до эвристики как способа осуществления мыслительных операций.

Литература

1. Корнилова, Т.В. Психология риска и принятия решений / Т.В. Корнилова. – М.: Аспект-пресс, 2003. – 286 с.
2. Менделевич, В.Д. Методы исследования прогностической функции и антиципационных способностей / В.Д. Менделевич. – Казань: КГМУ, 2005. – 71 с.
3. Рябова, Т.В. Совершенствование клинического мышления и системного принятия решения в медицинском образовании / Т.В. Рябова, А.Е. Сахарова // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 3(25). – С. 139–145.
4. Степаносова, О.В. Современные представления об интуиции / О.В. Степаносова // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 133–143.
5. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: практикум / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 704 с.
6. Цуканов, Б.И. Фактор времени и природа темперамента / Б.И. Цуканов // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 129–136.
7. Nyatanga, B. Intuition in clinical decision-making: a psychological penumbra / B. Nyatanga, H. de Vocht // International Journal of Palliative Nursing. – 2008. – Vol. 14, iss. 10, 24 Oct. – P. 492–496. ■

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОВТОРНОРОДЯЩИХ ЖЕНЩИН

Л.Н. Рабовалюк

Аннотация

Система ценностных ориентаций – нелинейная, динамическая структура со своей иерархической системой ценностей, постоянно находится во взаимодействии с внешними и внутренними коррелятами, трудно поддающимся исследованию. В нашей работе мы попытались выявить различия в ценностных образованиях беременных женщин в зависимости от наличия детей.

Ключевые слова: ценностные ориентации, беременные женщины, внешние и внутренние ценности.

Abstract

The system of value orientations is a nonlinear, dynamic structure which has its own hierarchical system of values. The system is in the process of constant interaction with the external and internal correlatives, which are quite difficult to study. In this article, we have tried to reveal distinctions in value formations of pregnant women depending on how many children they already have.

Index terms: value orientations, pregnant women, external and internal values.

Ученые отмечают [3, 5, 7], что с появлением ребенка в семье меняются отношения между супругами (Митрикас А., 2004), многие авторы говорят о семейном кризисе (Осипова Н.А., 2005), о новой ступени личностного роста (Захарова Е.И., 2010). Г.Г.Филиппова, описывая онтогенетические этапы развития материнской сферы, уделяет пристальное внимание формированию ценности ребенка и образованию у матери эмоциональной привязанности к нему, личностного принятия и личностного интереса к внутреннему субъективному миру ребенка и к его развитию и изменению, а также к различным нарушениям и выпадениям некоторых периодов, извращениям ценностей ребенка в каком-либо периоде.

Внешняя выраженность социальных и физиологических изменений с ожиданием и появлением ребенка ничуть не меньше психологических изменений, которые являются более глубинными и внутренними перестройками, в том числе и иерархия ценностей будущего родителя. Возникающие в жизни серьезные изменения, связанные с профессиональным ростом, изменением социального статуса, развитием семейных

отношений, создают предпосылки для личностного развития. С изменением мотивационно-потребностной сферы (появлением нового мотива потребности в любви и заботе о ребенке; потребность в материнстве или отцовстве) происходит перестройка мотивационной структуры личности. Затем идет рождение новых смыслов как результат отношений между мотивами. Что вкладывается в понятие «родительство»: именно личностный смысл определяет место ребенка (как потребности) в жизни родителя. Таким образом, отмечает Е.И.Захарова рождение новых мотивов, связанных с родительством, влечет за собой такое изменение сознания, как изменение системы смысловых образований и связанное с ним изменение ценностных ориентаций личности. Таким образом, можно предположить, что система ценностных ориентаций у беременных женщин, уже имеющих ребенка (повторнородящих), отличается от ценностных ориентаций женщин, находящихся в ситуации беременности, но еще не имевших опыт рождения и воспитания детей.

Для подтверждения гипотезы было проведено исследование на базе Городского клинического родильного дома № 5,

расположенного в г. Владивостоке, ул. Черемуховая, 32, в котором приняли участие 97 беременных женщин в возрасте от 17 до 39 лет. Выборка представлена двумя группами испытуемых – контрольной и экспериментальной. Первородящие женщины, т.е. условно здоровые женщины, не рожавшие и не имеющие детей в анамнезе, не имеющих психотравм, связанных с неудавшейся предыдущей беременностью, составили *контрольную группу* (57 беременных женщин). Условно здоровые беременные женщины (повторнородящие), у которых уже есть опыт рождения и воспитания собственного ребенка, составили *экспериментальную группу* (40 беременных женщин). Социальная группа, семейное положение и уровень образования в обеих группах был примерно одинаковым. Средний возраст по совокупности обеих групп составил $26,4 \pm 0,5$ года. В нашем исследовании заранее были исключены женщин повторнородящие, но не имеющие детей в силу их гибели, поэтому заранее условимся считать повторнородящими женщин, которые ожидают рождение второго здорового ребенка.

Для проверки нашей гипотезы была проведена комплексная диагностика, включающая наблюдение, беседу, авторскую анкету «Мотивы и ценности материнства» и следующий набор методик: «Методика изучения внешних и внутренних ценностей личности» (Мотков О.И., Огнева Т.А., 2008); методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (Бубнова С.С., 1994). После психодиагностического обследования был проведен качественный и количественный анализ результатов тестирования, достоверность различий выявлялась с помощью непараметрического критерия Манна–Уитни, а для выявления корреляционной связи признаков использовался непараметрический коэффициент корреляции Кендалла.

Методика изучения структуры ценностей, группирующихся по оси внешнее – внутреннее (Мотков О.И., Огнева Т.А., 2008), основанная на теории самодетер-

минации личности Э.Л.Диси и Р.М.Руаяна, позволила изучить значимость и реализацию внешних и внутренних ценностей, конфликтность и атрибуцию причин их осуществления. Статистически достоверные различия были найдены по критерию большей значимости внутренних ценностей ($U=351,5$ при $p=0,011$) у повторнородящих женщин. Повторнородящие женщины большей значимостью для себя наделяют такие внутренние ценности, как «саморазвитие личности», «отзывчивость, уважение и помощь людям», «теплые, заботливые отношения с людьми», «творчество», «любовь к природе и бережное отношение к ней». Но существенный перевес внутренних ценностей по критерию значимости привел к статистически достоверным различиям по показателю «конфликтность осуществления внутренних ценностей» ($U=346,5$ при $p=0,009$) среди женщин из экспериментальной группы. Необходимо отметить, что общегрупповое среднее значение конфликтности осуществления внутренних ценностей повторнородящих женщин был равен 0,56 балла, что соответствует низкому уровню конфликтности (Мотков О.И., Огнева Т.А., 2008). Что касается атрибуции причин возникновения конфликтности, осуществления внутренних ценностей, то не было выявлено явных статистически значимых показателей, влияющих на реализацию ценностей ни преимущество внешних обстоятельств, ни внутренних причин, таких как оценка влияния собственных усилий и природных данных. Единственное, что можно отметить, так это почти одинаковое значение в обеих группах причин реализации как внешних, так и внутренних ценностей. Главенствующую позицию занимают в оценке реализации ценностей – собственные усилия, затем природные данные и замыкает список влияние внешних обстоятельств на реализацию как внутренних, так и внешних ценностей. Такой тип О.И. Мотков обозначает как «саморазвивающаяся» структура, для которой характерно преобладание

значимости внутренних ценностей над внешними. Можно сказать, что этот показатель саморазвития у беременных женщин с ребенком немного выше. Возможно, это связано с тем, что эти женщины уже прошли однажды онтогенетические этапы развития материнской сферы и повторяют, углубляют, больше осознают свою роль матери. Возможно, именно поэтому большее внимание уделяется не внешнему, а внутреннему развитию, как бы глубже, уже на основе предыдущего опыта происходит «смысловое переживание материнства как новообразование самосознания женщины». Первородящие женщины не имеют личного опыта взаимодействия и построения отношений с ребенком (хотя этот опыт может быть смежным, имеется в виду возможное участие в развитии и воспитании племянников, младших братьев и сестер, чтение специализированной литературы, пассивный опыт и т.д.). Е.А.Тетерляева и Г.Г.Филиппова говорят о психологических изменениях смысловой сферы матери, о переосмыслении с родительских позиций собственного детского опыта, а также интеграции в самосознании женщины образа родителя и образа ребенка. Естественным образом переосмысление ценностей у разных женщин находятся на разных уровнях. У одних оно носит поверхностный характер, и иерархия ценностей практически не изменяется с ожиданием ребенка, кто-то по-настоящему переосмысливает свою иерархию ценностей.

Интересна для нас была и сама модель ценностных ориентаций в рамках нормативного подхода С.С.Бубновой, которая предлагает концепцию ценностных ориентаций как системообразующего фактора личности с его методологическими принципами исследования, такими как нелинейность, иерархичность и динамичность.

Были найдены статистически достоверные различия по следующим ценностным ориентациям. «Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» ($U=141,5$ при $p=0,050$) ниже

у женщин из экспериментальной группы, возможно, в силу их большей направленности на семью и уже имеющегося ребенка. А вот ценностная ориентация на «здоровье» статистически достоверно выше у повторнородящих женщин ($U=134,5$ при $p=0,034$). Возможно, данные показатели можно объяснить опытом рождения первенца, когда женщина учитывает «предыдущие возможные ошибки», в какой-то степени связанные с недостаточно серьезным отношением к своему здоровью во время первой беременности. А возможно, здесь играет и немаловажную роль возраст, так как возраст в экспериментальной группе немного выше. Что касается «высокого материального благосостояния», то его значимость выше у повторнородящих женщин, хотя этот показатель выходит за рамки статистической значимости ($U=149,0$ при $p=0,074$).

Ведущими ценностными ориентациями или ценностным ядром в обеих группах являются «помощь и милосердие к другим людям» (5,27 и 4,98 у первородящих женщин) и «признание и уважение людей и влияние на окружающих» с незначительным балльным перевесом в экспериментальной группе (4,27 и 4,05); а ценностная ориентация на «любовь» не существенно выше в контрольной группе респондентов (4,24 и 4,18).

Самыми незначительными ценностными ориентациями у первородящих женщин оказались в порядке нарастающей значимости «высокий социальный статус и управление людьми» (2,12); «высокое материальное благосостояние» (2,34); «познание нового в мире, природе, человеке» (2,46); «социальная активность для достижения позитивных изменений» (2,49); «общение» (2,51); «поиск и наслаждение прекрасным» (2,54).

У повторнородящих женщин ситуация немного другая, самой малозначимой ценностью является «социальная активность для достижения позитивных изменений» (1,73). «Высокий социальный статус и уп-

равление людьми» (2,36) и ценностная ориентация на «общение» (2,36) имеют одно значение среднегруппового показателя. Возможно, низкая ценность «общения» не характерна для респондентов данной группы и может объясняться высокой степенью вовлеченности молодежи в виртуальную коммуникацию, которую обеспечивает Интернет, или компенсацию общения внешнего внутрисемейным общением. «Познание нового в мире, природе, человеку» (2,91) немного выше, чем у первородящих женщин.

В число индифферентных (со средним уровнем значимости) ценностей для первородящих беременных женщин, принявших участие в исследовании, входят «здоровье» (3,00) и «приятное времяпрепровождение, отдых» (3,46). А для женщин из экспериментальной группы – «высокое материальное благосостояние» (3,09), отдых (3,27), «поиск и наслаждение прекрасным» (3,27) и «здоровье» (3,73).

Система ценностных ориентаций, которая характеризуется как нелинейная, динамическая структура со своей иерархической системой, в среднем возрасте уже сформирована, но подвижна. И «двигаться» ее заставляют новые переменные, с которыми сталкивается человек в жизни, его осознание, его развитие, смена статуса, время и т.д. Сама беременность естественным образом влияет на структуру ценностей и немаловажным в этой ситуации являются мотивы материнства. В связи с этим нами была разработана специальная анкета, которая включала 10 блоков, направленных на изучение мотивов материнства и выявления конфликтных зон, связанные с материнством. Были найдены достоверные различия по выделенному нами критерию «обеспокоенность материальным благополучием собственного ребенка», туда входили такие положения, как сомнения об отсутствии благоприятных жилищных условий для малыша; общая обеспокоенность за будущее малыша; утверждения, повествующие о том, что

дети являются серьезной финансовой нагрузкой; страхи, связанные с тем, что невозможно будет дать достойное образование и развитие для малыша и конкретные утверждения о том, что будет «тяжело» материально поднять ребенка. У женщин, которые не имели опыта рождения ребенка, таких страхов больше ($U=432,0$ при $p=0,075$), чем у повторнородящих женщин из экспериментальной группы. Возможно, это связано с тем, что женщин, у которых уже есть малыш, менее пессимистично относятся к финансовым трудностям, ожидающих их при рождении второго малыша. С помощью корреляционного анализа мы выявили, что страхи, связанные с «материальным благополучием собственного ребенка», тесным образом связаны с такими ценностными ориентациями по опроснику С.С.Бубновой, как потребность в «высоком материальном благосостоянии» ($r=0,236$ при $p=0,036$) и «приятном времяпрепровождении и отдыхе» ($r=0,321$ при $p=0,004$). Данная ценностная ориентация, в свою очередь, тесно коррелирует с «низкой готовностью к материнству» по нашему опроснику ($r=0,368$ при $p=0,001$). В этот блок включены высокие баллы по следующим пунктам: «я не очень люблю детей»; «ребенок доставляет много проблем»; «детей трудно дисциплинировать и контролировать». А также такие пункты, как «невозможно проводить много времени с мужем, когда есть дети»; «дети влекут за собой появление новых проблем в браке»; «дети создают проблемы с соседями и обществом»; «роль матери не особенно одобряется людьми, с которыми я общаюсь». В этом блоке беременные женщины отмечают страхи, связанные с тем, «что не смогут достаточно заботиться и уделять внимания своему ребенку» и часто отмечают, что «дети доставляют беспокойство, особенно, когда они больны». Женщины с высокой потребностью в отдыхе, с преобладающей ценностной направленностью на приятное проведение времени, достаточно часто не готовы к материнству и имеют

высокие балльные значениями по данному блоку анкеты. И чем меньше женщина готова к материнству (высокие баллы по анкете), тем меньше значение ценности «поиска и наслаждения прекрасным» ($r=-0,282$ при $p=0,001$).

Еще один пункт нашего интервью заинтересовал нас и выявил достоверные различия – это «ограничение свободы и приоритет карьеры», под которыми мы понимали такие утверждения женщин, как «дети ограничивают свободу»; «с появлением детей ослабевают контакты с друзьями»; «с ребенком не хватает времени на себя; теперь, когда у меня есть ребенок, приходится забыть обо всех развлечениях»; «имея детей, труднее сохранить работу», «работа (учеба) на данном этапе жизни для меня важнее, чем ребенок», «не знаю, как я сейчас буду совмещать (учебу) работу и заботу о малыше». Таких субъективных переживаний по поводу «ограничения свободы и потери контактов у повторнородящих женщин больше ($U=106,0$ при $p=0,011$). Возможно, опять-таки это более реальное отношение к поставленной проблеме, потому как действительно, с появлением ребенка появляется необходимость перераспределения свободного времени. И что интересно, блок анкеты «ограничение свободы и приоритет карьеры» коррелирует с такой ценностной направленностью по методике С.С. Бубновой, как «признание и уважение людей и влияние на окружающих» ($r=0,230$ при $p=0,037$). Таким образом, чем выше потребность в признании (при неудовлетворении этой потребности), тем чаще женщины отмечают, что ребенок может им «помешать в карьерном росте».

Мотивы материнства при помощи беременности «укрепить отношения в семье» и «привязать супруга» связаны с ценностной ориентацией на «высокое материальное благосостояние» по методике С.С. Бубновой ($r=0,282$ при $p=0,011$). Эти женщины отмечают, что «рождение ребенка поможет сблизиться с мужем», что «родительство улучшает положение и репутацию среди

родственников (или коллег)», а «муж не оставит ее с ребенком». «Беременность поможет сохранить отношения», и «в этом случае партнер женится на ней», и вообще, «таким образом, можно укрепить отношения в семье». При высокой выраженности этих мотивов наблюдается снижение значимости ценности «здоровье» ($r=-0,219$ при $p=0,048$).

Стоит подчеркнуть, что не было выявлено статистически достоверных различий по первому блоку анкеты, который посвящен определению степени и осознанности желанна ли беременность, а также по третьему блоку, который отражает истинное стремление быть матерью как результат психофизиологической готовности женщины к материнству. Не найдено статистически достоверных различий по пятому блоку (свидетельствует о негативно-обвиняющем стиле переживания беременности в пользу собственного здоровья), седьмому (в котором женщины понимали беременность как соответствие социальным ожиданиям), восьмому (стремление иметь существо, которое воплотит нереализованные планы, мечты и стремления матери) и девятому блоку (страхи и компенсации женщины). Таким образом, эти результаты косвенно говорят, что в нашем исследовании мы не обнаружили разницы среди групп испытуемых в готовности к материнству, их отношению к здоровью и собственному меняющемуся телу. В обеих группах примерно одинаковое количество женщин стремятся соответствовать социальным ожиданиям и «реализовать в будущем ребенке свои планы и мечты».

Подводя итог вышесказанному необходимо отметить, что ценностные ориентации женщин из экспериментальной группы отличаются от ценностных ориентаций беременных первородящих женщин из контрольной группы. Была выявлена большая значимость в экспериментальной группе испытуемых внутренних ценностей, таких как «саморазвитие личности», «отзывчивость, уважение и помощь людям», «теп-

лые, заботливые отношения с людьми», «творчество», «любовь к природе и бережное отношение к ней». Но вместе с тем у них был выше уровень конфликтности осуществления внутренних ценностей в силу недостаточного их осуществления. Была выявлена обеспокоенность этих женщин по поводу ограничения свободы и направленности на карьеру. Ценностная ориентация на «здоровье» и «высокое материальное благосостояние» в экспериментальной группе было более статистически значимо.

Что касается контрольной группы испытуемых, то эти женщины более социально активны и чаще стремятся достичь позитивных изменений в обществе и чаще обеспокоены материальным благополучием собственного ребенка, но ценностная ориентация на достижение высокого материального состояния у них ниже, чем в экспериментальной группе.

Литература

1. Бубнова, С.С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ори-

ентаций личности / С.С. Бубнова // Методы психологической диагностики/под ред. А.Н. Воронина. – М., 1994. – Вып. 2. – С. 144–157.

2. Захарова, Е.И. Родительство как ресурс личностного развития в зрелости / Е.И. Захарова // Труды кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ. – Вып. 1. – 2007. – С. 25–40.

3. Митрикас, А.А. Семья как ценность: состояние и перспективы изменений ценностного выбора в странах Европы / А.А. Митрикас // Социологические исследования. – 2004. – № 5. – С. 65–73.

4. Мотков, О.И. Методика «Ценностные ориентации» / О.И. Мотков, Т.А. Огнева. – М., 2008.

5. Осипова, Н.А. Проблемы изучения молодой семьи в психологии / Н.А. Осипова // Семейная психология и семейная терапия. – 2005. – № 1. – С. 19–33.

6. Тетерлева, Е.А. Смысловое переживание материнства / Е.А. Тетерлева // Психологические проблемы развития и существования человека в современном мире / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 35–46.

7. Филиппова, Г.Г. Образ мира и мотивационные основы материнства / Г.Г. Филиппова // Проблемы изучения и развития личности дошкольника. – Пермь, 1995. – С. 31–36. ■

УДК 159.923.2:159.922.7

ХАРАКТЕРИСТИКА ИДЕАЛЬНОГО «Я» ПОДРОСТКОВ 13–16 ЛЕТ

Л.В. Никитина, О.Ю. Симонова, Н.Н. Кисапов

Аннотация

В работе на основе результатов экспериментального исследования показано, что содержание идеального «Я» современных подростков характеризуется высокой личностной значимостью духовного, эгоцентрического, оптимистического и одновременно осторожного (нерешительного) отношения к жизни, ценностным положительным отношением к дружбе, учению, труду и соблюдению законов в сочетании с индивидуалистическим отношением к людям. В возрасте от 13 до 16 лет в структуре идеального «Я» наблюдается усиление значимости самоопределения в жизни, труда, материального благополучия, индивидуалистического отношения к людям и осторожного отношения к жизни.

Ключевые слова: современные подростки, идеальное «Я», поступки, свойства личности, нравственные идеалы, развитие.

Abstract

Based on experimental research, the article shows that the ideal «I» of modern teenagers is characterized by the high degree of personal significance of the positive (spiritual, optimistic, egocentric approach to life, insignificance of material prosperity, the importance of friendship, studies, safety and abiding by law) and negative qualities: a hesitant attitude to life, individualistic attitude toward people. At the age of 13 to 16 the desire for self-determination increases, together with the importance of labor and material prosperity, individualistic attitude to people and cautious attitude toward life.

Index terms: modern teenagers, moral ideals, the ideal «I», upbringing.

Одной из важнейших социально-психологических характеристик подростка является его способность к осмыслению своих поступков и личностных качеств на основе осознанного сравнения с личностно значимыми для них нравственными ценностями, которые в совокупности выступают для них как образ идеального «Я» [3, 4, 6].

В тесной связи с формированием нравственного сознания складываются и нравственные идеалы подростков. Эти идеалы являются достаточно глубокими, содержательными и действенными для того, чтобы играть роль своеобразного «морального эталона» своего поведения. Осознание разрыва между идеалом и собственным несовершенством, идеальным и реальным «Я» рождает сильную духовную потребность самосовершенствования, самовоспитания [2, 7]. Он хочет выбирать и выбирает не только то, что престижно, но и значимо для него, что укрепляет его положение в коллективе,

делает его самостоятельным и значительным в собственных глазах. Подросток осознает необходимость волевого самопринуждения ради достижения идеала и жизненных целей.

В целом можно заключить, что подростковый возраст характеризуется интенсивным формированием идеального «Я», которое начинает играть роль существенного фактора в побуждении личности к саморазвитию и самосовершенствованию.

В нашей стране за последние годы произошли существенные изменения в социально-экономическом устройстве общества, что кардинально изменило социальную ситуацию развития личности подростка, повлияло на формирование его идеального «Я» [1].

Наряду с этим особенности идеального «Я» современных подростков остаются мало исследованными.

Цель нашего исследования заключалась в изучении нравственных современ-

ных идеалов, выступающих в своей совокупности как образ идеального «Я».

Для определения нравственных ценностей подростков нами применялась методика «Пословица», разработанная С.М. Петровой [5].

Испытуемым предлагался бланк с 15 пословицами. Необходимо было внимательно прочитать каждую пару пословиц («а» и «б») и выбрать ту из пары, с содержанием которой испытуемый согласен в наибольшей степени. Текст методики содержит 15 пар ценностных суждений о жизни, людях, самом человеке, зафиксированных в содержании пословиц и противоречащих друг другу по смыслу.

Количественный результат экспериментальных данных осуществлялся с помощью t-критерия Стьюдента.

В исследовании приняли участие 137 учащихся Республиканского лицея-интерната, средних общеобразовательных школ

№ 38, 63 г. Чебоксары Чувашской Республики. Из них 114 человек в возрасте 13–14 лет, 23 человека – в возрасте 16–17 лет.

Результаты исследования, приведенные в табл. 1, говорят о том, что для большинства подростков 13–14 лет характерно *духовное отношение к жизни*, выраженное пословицей «Счастлив тот, у кого совесть спокойна» (0,97 балла). В 16 лет уже все испытуемые выбрали эту пословицу в противовес пословице «Стыд не дым, глаза не выест».

Большая часть подростков 13–14 лет отмечают значимость *дружбы*, предпочитая пословицу «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» (0,88 балла), значимость *учения*, выбрав пословицу «Ученье свет, неученье – тьма» (0,89 балла) и значимость *труда*, остановив свой выбор на пословице «Без труда нет добра» (0,86 балла).

К 16 годам высокая значимость дружбы сохраняется, наряду с этим повышается

Таблица 1

Показатели нравственных идеалов современных подростков, баллы ($\bar{X} \pm \delta$)

Нравственные идеалы	Показатели нравственных идеалов		p
	13–14 лет, n = 114	15–16 лет, n = 23	
Духовное отношение к жизни	0,97±0,16	1,00±0,16	0,435
Незначимость материального благополучия	0,82±0,39	0,65±0,41	0,081
Счастливая хорошая жизнь	0,63±0,48	0,48±0,49	0,172
Оптимистическое отношение к жизни	0,80±0,40	0,78±0,40	0,867
Решительное отношение к жизни	0,25±0,43	0,13±0,42	0,232
Самоопределение в жизни	0,50±0,50	0,65±0,50	0,185
Стремление к достижениям	0,39±0,49	0,48±0,49	0,461
Хорошее отношение к людям	0,67±0,47	0,43±0,48	0,036
Коллективистское отношение к людям	0,26±0,44	0,13±0,43	0,177
Эгоцентрическое отношение к людям	0,83±0,37	0,78±0,38	0,563
Альтруистическое отношение к людям	0,45±0,50	0,35±0,49	0,383
Значимость дружбы	0,88±0,33	0,87±0,33	0,920
Значимость учения	0,89±0,31	0,96±0,30	0,360
Значимость труда	0,86±0,35	1,00±0,32	0,057
Значимость соблюдения законов	0,76±0,43	0,91±0,41	0,110

Примечание: p – вероятность того, что сравниваемые выборки испытуемых не различаются между собой по оцениваемому показателю,

значимость учения – до 0,96 балла и значимость труда – до 1,00 балла. Обращает внимание, что различия между показателями значимости труда для подростков 13–14 лет и юношей 16–17 лет проявляются на близком к достоверному уровню ($p < 0,057$).

Среди подростков 13–14 лет большую часть составляют лица, для которых *материальное благополучие* не является столь значимым (0,82 балла). Они выбрали пословицу «Не в деньгах счастье». К 16 годам количество испытуемых, сделавших такой выбор, существенно снижается – до 0,65 балла ($p < 0,081$), одновременно возрастает доля испытуемых, выбравших противоположную пословицу «Живется, у кого денежка живется». Этот достаточно тревожный факт говорит о том, что в современных условиях для определенной части подростков стремление к материальному благополучию становится по мере взросления одним из ведущих в системе их ценностных ориентаций. Радует то, что значительная часть подростков и юношей отличаются *оптимистическим отношением к жизни*, предпочитая пословицу «Бояться несчастья и счастья не видать» (0,80 и 0,78 балла). Количество испытуемых, ориентирующихся на противоположную по смыслу пословицу «Голым родился, гол и умру», значительно меньше.

Многие подростки 13–14 и 15–16 лет выбрали пословицу «Всякий за себя отвечает» (0,83 и 0,78 балла), что характеризует их *эгоцентрическое отношение к людям*. Незначительная часть испытуемых выбрала противоположную пословицу «Моя хата с краю, ничего не знаю», что свидетельствует об их *эгоистическом отношении к людям*.

С возрастом усиливается *значимость соблюдения законов* – от 0,76 балла в 13–14 лет до 0,91 балла – в 16–17 лет. Количество испытуемых, ориентирующихся на противоположную по смыслу пословицу «Закон, что дышло, куда повернешь, туда и вышло», стало к 16 годам значительно

меньше. Различия близки к достоверным ($p < 0,110$).

Чуть больше половины испытуемых (0,63 балла) предпочитают *счастливую хорошую жизнь*, о чем говорит содержание выбранной ими пословицы «Кому счастье служит, тот ни о чем не тужит». Через два года этот показатель снижается до 0,49 балла ($p < 0,172$). Вместе с этим увеличивается доля испытуемых, выбравших пословицу «Где счастье плодится, там зависть родится».

Половина подростков 13–14 лет считает, что «Всяк сам своего счастья кузнец» (0,50 балла). Остальные придерживаются противоположной пословицы «Лбом стены не прошибешь». Полученные данные говорят о том, что *жизненное самоопределение* выступает в качестве идеальной модели поведения только для каждого второго подростка. Обнадуживает то, что, по нашим данным, доля испытуемых, ориентирующихся на самоопределение к 16 годам незначительно увеличивается до 0,65 балла ($p < 0,185$).

Рациональное отношение к жизни в качестве нравственного идеала, выраженное в пословице «Только тот не ошибается, кто ничего не делает», присуще незначительной части подростков (0,23 балла). Остальные испытуемые выбрали противоположную пословицу «Не зная брода, не суйся в воду». Аналогичная картина наблюдается и среди юношей (0,13 балла).

Только небольшая часть подростков отличается *коллективистским отношением к людям*, о чем свидетельствует выбор ими пословицы «От народа отстать – жертвою стать» (0,26 балла). Другие подростки предпочли пословицу «Живу, как живется, а не как люди хотят». К 16 годам число этих подростков незначительно возрастает ($p < 0,177$).

Менее половины из опрошенных нами подростков и юношей характеризуются *стремлением к достижениям* в жизни (0,39 и 0,48 балла). Они предпочли пословицу «Как проживешь, так и прослывешь». Для остальных испытуемых более привлека-

тельной является пословица «Выше головы не прыгнешь».

Хорошее отношение к людям, выраженное пословицей «Мир не без добрых людей», в подростковом возрасте присуще двум третям испытуемых (0,67 балла). К 16 годам количество испытуемых, придерживающихся этой пословицы, существенно сократилось до 0,43 балла ($p < 0,036$). Одновременно увеличилась доля юношей, которые считают, что «На наш век дураков хватит».

Обобщая результаты исследования, можно заключить, что для большинства современных подростков нравственными идеалами выступают социально позитивные качества: духовное, оптимистическое, эгоцентрическое отношение к жизни, относительная незначимость материального благополучия, высокая значимость дружбы, учения, труда и соблюдения законов.

Наряду с этим большинство подростков выбирает в качестве идеала и негативные в социальном плане нравственные качества: чрезмерно осторожное, нерешительное отношение к жизни, индивидуалистическое отношение к людям.

Около половины подростков придает существенное значение таким положительно окрашенным нравственным качествам, как стремление к счастливой хорошей жизни, к самоопределению в жизни, к достижениям в жизни, хорошее, альтруистическое отношение к людям. Другая часть подростков выбирает в качестве нравственного идеала противоположные по смыслу качества личности.

В возрасте от 13 до 16 лет наблюдаются положительные и негативные тенденции в развитии нравственных идеалов. К первым относятся формирование стремления к самоопределению в жизни и повышение значимости труда, ко вторым – повышение значимости материального благополучия, усиление плохого и индивидуалистического отношения к людям и осторожного отношения к жизни.

Выявленные нами особенности идеального «Я» современных подростков могут выступать ориентирами при организации нравственного воспитания подростков.

Литература

1. *Баклушинский, С.А.* Я-концепция и ценностно-нормативные ориентации подростка в условиях быстрых социальных изменений: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.А. Баклушинский. – М., 1996. – 20 с.
2. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. *Богданова, О.С.* Этические беседы с подростками: кн. для учителя / О.С. Богданова, О.Д. Калинина. – М.: Просвещение, 1987. – 189 с.
4. *Божович, Л.И.* Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович, Л.С. Славина. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
5. *Воспитательный процесс: изучение эффективности: метод. рекомендации / под ред. Е.Н. Степанова.* – М.: Сфера, 2001. – 128 с.
6. *Кон, И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
7. *Сухомлинский, В.А.* О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

УДК 37.012.2≈378.113.1

ВКЛАД Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Ф.Л. Ратнер, М.В. Нефёдова

Аннотация

В статье рассмотрена организационно-педагогическая деятельность Н.И. Лобачевского, представлены его взгляды на роль воспитания в развитии личности. Приведены методические рекомендации ученого по организации учебной деятельности. В статье сделана попытка показать актуальность научно-педагогической деятельности Н.И.Лобачевского.

Ключевые слова: Н.И. Лобачевский, организационно-педагогическая деятельность, взаимное обучение, воспитание, метод обучения.

Abstract

The article covers the work of Nikolai Lobachevskii as an educator and administrator, his views on the role of education in personal development, the scientist's methodological recommendations on how to organize educational activities. The article attempts to prove the urgency of Lobachevskii's educational research for modern Russia.

Index terms: Lobachevskii, organizational and educational activities, mutual education, education, teaching method.

Система управления образованием современной России претерпевает большие изменения, что связано с процессами ее модернизации. При этом немаловажно учитывать уже накопленный опыт. В частности, особо важную роль приобретают педагогические взгляды и результаты организационно-педагогической деятельности великих ученых-педагогов. В связи с этим возникает необходимость анализа, систематизации и обобщения опыта предшествующих поколений педагогов, в особенности тех из них, чьи заслуги в области образования не получили до сих пор должного освещения.

Особый интерес представляет для нас педагогическая деятельность Н.И. Лобачевского, который был не только великим математиком, но и видным педагогом-новатором, одним из первых представителей материалистического направления в русской педагогике [20].

Научная и организационно-педагогическая деятельность Н.И.Лобачевского вызывает большое восхищение и интерес как по широте своего охвата, так и по глубине затрагиваемых ею проблем. Поэтому тщательное ознакомление с результатами его труда, его педагогическими идеями и успехами является необходимым условием глубокого осмысления наших современных проблем, касающихся различных сторон образования.

Н.И. Лобачевский начинал свою преподавательскую деятельность в тяжелые годы для российского образования: многие известные педагоги покинули университет, а за оставшимися студентами и преподавателями был установлен постоянный церковно-полицейский надзор. Была даже введена новая должность – директор университета, т.е. чиновник для полицейских и хозяйственных дел, являющийся информатором попечителя в университете.

Однако даже в этот период организационно-педагогическая деятельность Н.И. Лобачевского послужила мощным толчком к развитию образования в Казанском университете. В течение долгих лет он играл ведущую роль в университетской жизни, во многом определяя ее направление и развитие.

Одной из главных задач, которую Н.И. Лобачевский ставил перед университетом, была подготовка ученых из числа наиболее способных студентов. Н.И. Лобачевский был инициатором проведения испытаний на должность учителя [16]. В обсуждении кандидатур принимали участие члены Совета, высказывая и обосновывая свое мнение на заседаниях. Одним из первых конкурсов был конкурс на должность лектора французского языка в 1819 г. В нем принимали участие два претендента – Краузе и Стефани [18].

При всей своей занятости Н.И. Лобачевский, будучи ректором, внимательно следил за ходом конкурса и активно участвовал в нем, помогая выбрать более достойную кандидатуру. Иногда конкурс приходилось объявлять заново, и тогда Н.И. Лобачевский отмечал, «что дело идет не о том, кто по объявленному конкурсу более удовлетворил требованиям, но о том, собственно, кто доказывает себя несомненно более лучшим преподавателем» [18, с.48]. Его главная мысль состояла в том, что «кроме познаний от лектора в университете требуется способность учить. Примерные лекции не могут вполне доказывать эту способность, потому что в них еще нельзя видеть педагогического искусства, которое познается лучше всего и неоспоримо на самом деле» [18, с.48].

Таким образом, в период руководства университета Н.И.Лобачевским получить должность лектора было не просто, конкурсант должен был пройти тщательный отбор. Ректор считал, что высокие результаты учащихся зависят от педагогического мастерства учителя, который должен иметь «способность к преподаванию» [4, с.502].

В первый год руководства университетом Н.И.Лобачевским и Училищным комитетом были составлены программы вступительных экзаменов для поступающих в университет [15].

Программы для поступающих в университет были составлены настолько удачно, что в 1830 г. Министерство народного просвещения поручило Казанскому университету составить учебные программы для всех училищ и гимназий своего ведомства. Для выполнения этого поручения в университете был избран новый комитет под председательством ректора [13]. Выполняя это поручение, ученые университета не ограничивались лишь составлением программ, они разработали ценные методические указания почти по каждому предмету [14]. Н.И.Лобачевский не только просматривал все указания и давал отзывы на них, но и сам составлял многие программы [12]. Так, им была составлена «Инструкция по преподаваемым предметам в гимназии», в которой он рекомендует «определить с точностью, что именно каждый учитель со своими учениками обязан пройти по своему предмету в течение года; назначить по каждому предмету метод преподавания, которым каждый учитель должен руководствоваться; указать учебные книги, избранные начальством для преподавания, если таких нет, то указать, какими именно обязан учитель руководствоваться» [11, л.3].

Кроме того, Н.И.Лобачевский рецензировал методические пособия, составлял и редактировал программы [10]. Так, в рецензии на методические брошюры Н.И.Лобачевский рекомендует «...в общем взгляде на педагогику разделить предметы на части: способ преподавания, понятный для возраста; занимательность учения; объем гимназического курса; постепенность в преподавании с назначением на каждый год; взаимная помощь и согласие разных предметов; одинаковость в способах преподавания каждой науки в продолжении всего гимназического курса» [6, л.34].

По мысли Н.И.Лобачевского, в высших учебных заведениях приобретает «высшая степень образованности», поэтому важнейшей задачей образования Н.И.Лобачевский считал соответствие знаний практической жизни. Н.И.Лобачевский во многом предвосхитил блестящих русских педагогов XIX в. в своей оценке образования, в своих требованиях направленности процесса обучения на решение практических задач [17].

Важнейшим фактором успешной учебной работы Н.И.Лобачевский считал соответствие преподавания возрастным особенностям детей [4], поскольку возрастные особенности развития учащихся по-разному проявляются в их индивидуальном формировании. Это связано с природными задатками и условиями жизни, поэтому учащиеся существенно отличаются друг от друга. Вот почему развитие каждого из них в свою очередь характеризуется значительными индивидуальными различиями и особенностями, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Современное образование ориентируется на обучаемого с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей. Элементы индивидуального обучения широко используются с 1990-х годов в современных школах, где педагоги проявляют повышенную заботу об интеллектуально-творческом развитии каждого ребенка.

Н.И.Лобачевский постоянно напоминает о приспособлении материала науки к возрасту: чем моложе учащиеся, тем большее значение имеют педагогика и методика. В своих методических указаниях Н.И.Лобачевский разработал дидактику для гимназий и высших школ [8].

В своей педагогической практике, как и в методических рекомендациях, Н.И. Лобачевский постоянно стремился ввести в обучение активные формы, основанные на осознанном восприятии обучающимися учебных предметов. Не отрицая механического закрепления пройденного материала, он добавлял, что оно должно предшество-

вать его осмыслению. Такие же требования он предъявлял и к обучению иностранным языкам, утверждая, что изучение должно основываться на прочных навыках, каждое правило грамматики должно иллюстрироваться примерами. Преподаватель не должен переходить к следующему правилу до тех пор, пока его ученики не освоят на практике предыдущее [9].

Важнейшую роль в реализации учебно-воспитательных задач Н.И.Лобачевский отводил методам обучения. Методическое мастерство учителя он считал залогом достижения высоких учебных результатов. Н.И.Лобачевский выделял два главных метода обучения – синтетический и аналитический. В «Обзрении преподавания чистой математики на 1822–1823 год» он развивал эту мысль, говоря о необходимости сочетания этих методов в процессе обучения [4].

Большое значение Н.И.Лобачевский придавал практическим методам обучения – устным и письменным упражнениям, лабораторным работам, рассматривая их не только как средство формирования умений и навыков, а значительно шире – как путь в реализации практической направленности обучения. Особый интерес у Н.И.Лобачевского вызывали сочинения и литературные беседы: он считал их творческими элементами в учебном процессе [7].

Н.И.Лобачевский выступал за распространение школ взаимного обучения. Он организовал учебу студентов университета по системе взаимного обучения.

Взаимное обучение – форма учебной работы, сущность которой состояла в обучении более старшими и знающими учениками учеников младшего возраста. Сначала учитель занимался со старшими учащимися, которые, получив определенные знания, обучали им под руководством учителя младших учащихся. Эти старшие и более успевающие учащиеся назывались мониторами.

Основные преимущества системы состояли в следующем: объяснение мате-

риала младшим школьникам давалось на доступном им уровне, так как разница в возрасте и интеллектуальном развитии была не столь велика; система стимулировала мониторов к самообразованию.

Система взаимного обучения позволяла одному учителю дать достаточный объем элементарных знаний значительно большему числу учеников и за значительно более короткое время. Именно это основное достоинство метода привлекло к нему в свое время внимание как к действенному средству развития образования. Его применению способствовало также недостаточное количество учителей.

Введение метода взаимного обучения позволило существенно расширить количество учащихся в начальных народных школах округа: в казанских городских училищах, например, с 1837 по 1845 г. число учащихся возросло почти в пять раз [2].

Но, к сожалению, надлежащего обучения детей система взаимного обучения не обеспечивала, поэтому широкого распространения как основной формы учебной работы система взаимного обучения не получила.

Обучение Н.И.Лобачевский рассматривал как единый процесс умственного и нравственного развития. По его мнению, обучение должно иметь воспитывающий характер, оно должно способствовать развитию у учащихся нравственных идеалов. Он отмечал, что «воспитательным заведениям принадлежит обязанность не только просвещать ум, но передать и утвердить добрые начала нравственности» [4].

Актуальность взглядов Н.И. Лобачевского состоит в том, что и сегодня воспитание духовно-нравственной личности является приоритетной стратегией системы образования. Обращение государства и системы образования к идее духовно-нравственного воспитания как основного условия возрождения современного российского общества и человека не случайно. Нравственная деградация, прагматизм, утрата смысла жизни и культ потребле-

ния – вот те характеристики состояния современного общества и человека, которые свидетельствуют о духовном кризисе общества и утрате духовного здоровья личности.

Воспитание духовно здоровой личности должно начинаться с формирования у человека нравственных ценностей, раскрывающихся через такие понятия, как совесть, доброжелательность, терпимость [1].

Педагогические воззрения Н.И. Лобачевского отражены в его речи «О важнейших предметах воспитания», произнесенной в 1828 г. по случаю окончания учебного года и очередного выпуска студентов, после первого года работы в качестве ректора.

Н.И. Лобачевский считал, что только с помощью воспитания человек становится «творением в совершенстве», «мудрость... не дана ему от рождения: она приобретается учением». Мастерство преподавателя заключается в том, чтобы «открыть Гения, обогатить его познаниями и дать свободу следовать его внушениям» [3].

Единство обучения и воспитания – одна из важнейших закономерностей, означающая, что в процессе обучения всегда присутствует воспитательный аспект: учебный материал содержит в себе идеи, способствующие умственному, нравственному, эстетическому и другим видам воспитания.

В условиях модернизации современного общества цель воспитания остается прежней – развитие духовно-нравственных качеств личности.

Приоритетность этой задачи определяется как интересами сохранения культурной самобытности народа, так и интересами отдельной личности, для которой духовно-нравственные ценности являются условием ее нормального самочувствия, продуктивного развития и самореализации.

Образование не должно ограничиваться только приобретением специальных знаний, считал Н.И.Лобачевский. Он говорит о воспитании всесторонне развитой личности: «Человек, обогащая свой ум

познаниями, еще должен учиться уметь наслаждаться жизнью», и дальше: «Жить – значит чувствовать, наслаждаться жизнью, чувствовать непрестанно новое, которое бы напоминало, что мы живем» [5].

В своей речи Н.И.Лобачевский останавливается на сущности воспитания, его поддержке и целях. Он был явным сторонником общественного, гражданственного воспитания: «Кто хочет образовать своих детей для государства, тот должен прибегнуть к средствам, которые одно только государство в состоянии доставить, тот должен учить своих детей в общественных заведениях» [3].

В образовании Н.И.Лобачевский включал понятия обо всех науках. Прежде всего, это были точные науки, а затем – естествознание, язык, история, география.

Н.И.Лобачевский многое сделал для организации учебного процесса в университете. Следует отметить, что своей практической педагогической деятельностью и теоретическими работами Н.И.Лобачевский оказал сильное влияние на развитие педагогической и методической мысли в России, на развитие научных школ Казанского университета.

Среди педагогических взглядов Н.И. Лобачевского можно выделить следующие:

- цель университетского образования – дать студенту фундаментальные знания в той науке, которой он решил себя посвятить, а также стимулировать его к самообразованию;

- университетское образование должно иметь практическую направленность, так как именно в ученых-практиках испытывает потребность государство;

- обучение должно строиться по определенной логичной структуре, в которой должны быть учтены многие факторы, например, возраст обучающихся и их возможности;

- процесс обучения как личностного развития учащихся включает в себя взаимосвязанные стороны: теоретическую (научные обобщения и понятия в совокуп-

ности с фактическим материалом), практическую (умения и навыки применения знаний) и мировоззренческую (нравственно-этические идеи), причем источником чувственного опыта является объективно существующий мир;

- достижения учащимися высоких результатов зависят от педагогического мастерства учителя.

Н.И. Лобачевский превратил Казанский университет в учебно-методический центр, в котором были заложены основы педагогики высшей и средней школы. Одним из первых педагогов в России Н.И. Лобачевский заговорил о необходимости реального образования, обеспечивающего человека практическими знаниями.

Таким образом, Н.И.Лобачевский был сторонником лично ориентированной педагогики и педагогики сотрудничества. Можно утверждать, что его педагогическая система является гуманистической и весьма актуальной до сегодняшнего дня.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань, 1998. – 318 с.
2. Кандауров, И.Н. Педагогическая деятельность Н.И. Лобачевского / И.Н. Кандауров // Педагогика и психология, теория и методика обучения. – С. 288–292 (ftp://194.226.213.129/text/kandaurov_15_39_288_293.pdf)
3. Материалы для биографии Н.И. Лобачевского / собр. и ред. Б.Л. Модзалевский; отв. ред. акад. И. Вавилов. – Изд-во АН СССР, 1948. – 828 с.
4. Н.И. Лобачевский. Научно-педагогическое наследие. Руководство Казанским университетом. Фрагменты. Письма / под общ. ред. П.С. Александрова, И.Н. Бронштейна, Б.Л. Лаптева, А.И. Маркушевича, В.В. Морозова, А.П. Нордена. – М.: Наука, 1976. – 663 с.
5. Н.И. Лобачевский. Речь о важнейших предметах воспитания.
6. НА РТ. – Ф.92. – ОП.1. – Д.5186. – Л.34.
7. НА РТ. – Ф.92. – ОП.1. – Д.5721. – Л.44.
8. НА РТ. – Ф.92. – ОП.1. – Д.6186. – Л.35.
9. НА РТ. – Ф.92. – ОП.1. – Д.5755. – Л.317.
10. НА РТ. – Ф.977. – Д.1260. – Л.2.

11. НА РТ. – Ф.977. – Ректор. – Д. 146. – Л. 3.
12. НА РТ. – Ф.977. – Ректор. – Д. 146. – Л.12.
13. НА РТ. – Ф.977. – Ректор. – Д.467. – Л.1-4.
14. НА РТ. – Ф.977. – Совет. – Д.2330. – Л.1-2.
15. НА РТ. – Ф.977. – Ректор. – Д.145. – Л.1,2.
16. НА РТ. – Ф.977. – Ректор. – Д.650. – Л.2.
17. Новые материалы к биографии Лобачевского / сост. и автор прим. Б.В. Федоренко; отв. ред. Б.Л. Лаптев. – Л.: Наука, 1998. – 383 с.
18. *Ратнер, Ф.Л.* Иностранные языки в до-революционной высшей школе / Ф.Л. Ратнер. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983. – 167 с.
19. *Старшинов, Н.И.* Организационно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды Н.И. Лобачевского: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Старшинов. – Казань, 2001. – 229 с.
20. *Ханбиков, Я.И.* Русские педагоги Татарии / Я.И. Ханбиков. – Казань, 1968. ■

УДК 008 930.85≈37.035.6

О ТРАДИЦИЯХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО И ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАЗАКОВ-КАДЕТОВ

В.А. Нагорная

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы духовно-нравственного и военно-патриотического воспитания казаков-кадетов с учетом их традиций. Дается законодательная база по развитию казачества в России. Казачьи заповеди, обычаи и ритуалы: возвращение казака со службы, проводы, свадьба, описание одежды оренбургских казаков: праздничной, свадебной, будничной.

Ключевые слова: казачьи заповеди, казачье самоуправление, российская государственность, современное общество, казачьи традиции, национальное самосознание, многонациональное государство, христианские обычаи, обрядовые костюмы.

Abstract

The article presents the case for tradition as a basis for religious, moral and patriotic education of Cossack cadets in military schools. We describe the legal framework for the development of Cossack identity, as well as Cossack commandments, customs and rituals: commencement of and returning from military service, wedding, clothing of Orenburg Cossacks: holiday, wedding, casual.

Index terms: cossack commandments, Cossack self-government, Russian statehood, modern society, Cossack traditions, national identity, multiethnic state, Christian traditions, folk costumes.

В последние годы в России происходят позитивные изменения, охватывающие все сферы жизни общества. Это требует заново переосмыслить многие из устоявшихся положений об общественных отношениях. В полной мере это относится к казачеству. Активное возрождение казачьего движения диктует настоятельную необходимость иметь полную и объективную картину его эволюции. В настоящее время развивающееся движение казачьего возрождения является неотъемлемой частью становления структуры современного общества и российской государственности, в связи с чем чрезвычайно важно обладать знанием механизма его специфической эволюции и исторической судьбы. К анализу массива источников следует подходить с позиций достоверности, чтобы не впасть в крайности и однобокость, часто диктуемые идейно-политическими соображениями периодов смены общественного строя. Как мы должны понимать «традиции» и, в частности, «казачьи традиции»? Как что-то общепринятое, привычное, достойное, уважаемое, как нравственные неписанные

законы. Традиции тогда становятся действующими (т.е. законом), когда становятся образом жизни и передаются из поколения в поколение.

Безусловно, в настоящее время нужно не только возрождать прежние традиции, но и формировать новые. Однако в этом деле нужен, как говорится, хирургический подход. Для этого необходим трезвый взгляд на свое прошлое и настоящее. Создать новые казачьи традиции, которые были бы приняты всеми, чрезвычайно трудно. Единomyслия в обществе не бывает – это утопия. Взаимное непонимание бывает искренним, а заблуждение – не всегда злонамеренным. Поэтому нужно вдумываться в значение затертых до банальности слов и терминов. Истины всегда банальны, оттого они и зовутся «истинами». О казачестве можно говорить только в контексте времени и истории. Одно дело, вольный казак времен Степана Разина, совсем другое – служилый казак романовской империи. «Советский казак», чудом уцелевший после большевистского геноцида, уже точно другой казак. А нашего современника –

того «россиянского казака», который напроць забыл и свою казачью родословную, и казачьи песни, и дорогу в православный храм, назвать казаком можно лишь с явной натяжкой.

Большевики-интернационалисты, захватив власть в России, во многом преуспели: произошло перепрограммирование людей в совершенно новую нацию (общность) – в «советский народ». Почти на целые 100 лет Россию захватила другая «религия» – марксистско-ленинский материализм. Свой неистовый воинствующий атеизм советские люди стали считать признаком учености. Они слепо верили, что «материя первична, а сознание вторично». В наши дни казачество формируется не только в регионах исторически существовавших до 1917 г. казачьих войск, но и в тех российских регионах, где раньше казачьих объединений не было. Причем три четверти населения России сейчас живет в городах и поселках городского типа, и они уже заняты не в сельском хозяйстве, а в различных отраслях промышленности. Принятый в 1991 г. Закон о реабилитации репрессированных народов, а также Указ Президента РФ о реализации данного закона в отношении казачества заложили основу законодательной базы для развития казачества как особой этнической и социальной группы, сохранения и воспроизводства казачьей культуры. Параллельно с развитием мероприятий по возрождению казачества происходило формирование и развитие казачьих обществ. В 1995 г. с выходом Указа Президента РФ за казачьими обществами, включенными в государственный реестр, была законодательно закреплена функция несения государственной и иной службы. В 2005 г., после принятия Закона о государственной службе российского казачества, это направление процесса казачьего возрождения становится приоритетным для государственной политики и казачьих обществ. Президент России Дмитрий Анатольевич Медведев утвердил Концепцию государст-

венной политики Российской Федерации в отношении российского казачества, которая представляет собой систему принципов и приоритетов деятельности федеральных органов и муниципальных образований в отношении казачества на территории Российской Федерации. Казачьи общины и реестровые войсковые общества – это две основные формы развития казачества. Их цель одна – служение своему Отечеству. К нам приходит понимание, что для возрождения казачества нужно не только красиво рассуждать о его славном прошлом и «наведении порядка» с использованием нагаек, но и четко представлять себе будущее казаков как этноса и нации. Современные казаки активно берут на себя роль защитников православной веры и Отечества, они возвращают себе славное имя – рыцарей православной церкви, правды и чести и с этим именем снова выходят на страницы казачьей истории.

В условиях роста национального самосознания, современная педагогическая наука все чаще обращается к историческим памятникам, культурным традициям, в частности, традициям казачества как средствам воспитания подрастающего поколения. Традиция – понятие многогранное. Традиция выступает в качестве исторической предпосылки (основания) и в качестве средства формирования системной целостности. Россия – многонациональное государство. На знании истоков казачества, его сакральных традициях, родного фольклора воспитывается интерес и уважение к культуре других народов.

Казачество является хранителем самых высоких духовных и нравственных ценностей. Оно имеет высокую идею в форме Святая Русь или Мать – сыра Земля и необходимо сохранить эту константу, трансформировать через века в современность. Казак не может считать себя казаком, если не знает и не соблюдает традиции и обычаи казаков. За годы лихолетья и уничтожения казачества изрядно выветривались и искажались под чуждым влиянием эти

понятия. В основу морально-нравственных устоев казачьих обществ составили десять Христовых заповедей. Приучая детей к соблюдению заповедей Господних, родители по народному их восприятию поучали: не убивай, не кради, не блуди, трудись по совести, не завидуй другому и прощай обидчиков, заботься о детях своих и родителях, дорожи девичьим целомудрием и женской честью, помогай бедным, не обижай сирот и вдовиц, защищай от врагов Отечество. Но прежде всего, крепи веру православную: ходи в церковь, соблюдай посты, очищай душу свою через покаяние от грехов, молись единому Богу – Иисусу Христу и добавляли: если кому-то что-то можно, то нам нельзя – МЫ КАЗАКИ.

1. Честь и доброе имя для казака дороже жизни.

2. Казаки все равны в правах, помни: нет ни князя, ни раба но все рабы божии.

3. По тебе судят обо всем казачестве и народе своем.

4. Служи верно своему народу, а не вождям.

5. Держи слово, слово казака дорого.

6. Чти старших, уважай старость.

7. Держись веры предков, поступай по обычаям своего народа.

8. Погибай, а товарища выручай.

9. Будь трудолюбив, не бездействуй.

10. Береги семью свою и служи ей примером.

Теперь перейдем к описанию казачьего быта: обрядам и обычаям. Особенно торжественно проходят проводы казака на службу. Здесь, видимо, сказывается устоявшийся веками обычай и одновременно сознание того, что эта служба не блестящий парад, а ответственный и трудный подвиг – защита царя и Отечества. В последние дни перед уходом в доме походного идет обычная суэта. Женщины складывают белье и теплые вещи, готовят сухари, мужчины получают обмундирование и снаряжение. Накануне похода, вечером, в доме собираются родственники и знакомые, здесь устраивается гулянка. Затем происходит хо-

ждение по домам уходящих в поход, если казак женат. Если казак холост, то собирается вечеринка с друзьями и девушками. На следующий день походный объезжает всех родственников с последним прощальным визитом и приглашает на проводы. Затем все походные собираются на площади, где им служится напутственный молебен с окроплением святою водою каждого казака и их лошадей. После этого казаки разъезжают по своим домам, где уже собрались все провожающие. Все усаживаются за стол, всем подается по чарке водки, произносятся заздравные тосты, желая счастья и успеха на ратной службе. Затем все выходят из-за стола, по христианскому обычаю присаживаются перед дорогой на минуту. Отец встает, крестится на икону, снимает с божницы небольшую икону и становится в передний угол, рядом с ним мать с хлебом и солью в руках. Перед ними походный. Отец и мать по очереди благославляют на службу царской иконой и хлебом. Затем выходят на улицу, к крыльцу кто-нибудь подводит боевого коня, которого походный берет со словами: «Не выдай, родимый!». Ни один казак не удержится от слез в этом случае.

Возвращение же казака со службы было отмечено особым обрядом – не обставленным, но и в этом случае в доме у прибывшего собиралось очень много народа, где на первом месте была, конечно, водка, без которой у казаков не обходился ни один торжественный случай. Вечером начиналась гулянка с обязательным хождением по домам всех гуляющих.

Интересны свадебные обряды у казаков. В 1990-х годах изучение этнографии народов Южного Урала приобретает комплексный характер. На историческом факультете ЧелГУ формируется группа специалистов-этнографов, которые осуществляют исследование по этнической истории региона. В 2000 г. в музее заповеднике «Аркаим» был проведен фольклорно-этнографический фестиваль «Свадебные традиции на Южном Урале». По результатам исследований опубликован ряд работ, посвященных тра-

диционной культуре русского населения Южного Урала: о жилище и архитектуре (А.А. Рыбалко), традиционной одежде (О.В. Новикова), семейным и календарным обрядам и обычаям (В.М. Кузнецов, О.Ю. Мальцева). Основной объект изучения историков и этнографов ЧелГУ – оренбургское казачество, которому посвящена целая серия научных трудов профессора А.П. Абрамовского, изданных в последние годы.

Одним из предложенных проектов по отражению традиций, обычаев культуры и быта казаков при работе экспериментальной площадки Министерства образования и науки Челябинской области по теме «Формирование духовно-нравственных и гражданских качеств личности обучающихся НПО на основе традиций казачьего самоуправления» на базе ПУ № 88 с.Варна был проект создания виртуального музея. Виртуальный музей – форма представленности мира в его историко-культурологическом материализованном виде, деятельность которого рассматривается в теории межкультурной коммуникации. Являясь хранителем культурного наследия, музей проводит аксеологический отбор наиболее значимых для развития этноса, цивилизаций памятников истории и культуры, которые аккумулируют в себе ценности, нормы, идеалы, опосредованный креативный опыт человечества.

Темы для разработки телекоммуникационных проектов при создании виртуального музея «Культура и быт казаков на Южном Урале»:

1. История и этапы создания кадетских казачьих корпусов в России в 1990-2011 гг.

2. Историко-культурный комплекс Оренбургского казачьего корпуса.

– Самодержавие и оренбургские казаки на рубеже XIX–XX столетия.

– Ритуалы кадетского корпуса: вынос знамени, принятие Присяги, Торжественный парад, прощание со знаменем.

– История нагрудных знаков, знамен, гимна, кодекс и привала, устав казачьего

кадетского корпуса. Символика кадетских корпусов в России.

– Военно-спортивная игра «Зарница» – эволюция сценария.

– Распорядок дня кадетских корпусов, система оценки знаний – XIX–XX вв. – сравнительный анализ.

– Кадетские корпуса за рубежом – опыт межкультурной коммуникации.

3. Оренбургские казаки – вклад в деятельность армии в годы лихолетья – защита рубежей, гражданская война, Великая Отечественная война.

– Обучение в кадетских казачьих корпусах в годы войны.

4. Великие государственные деятели, деятели искусства и культуры, выпускники казачьих кадетских корпусов.

5. Культура и быт казаков.

– Народные традиции в убранстве дома казака.

– Национальная самобытность – орнаментальные мотивы, декор карнизов, наличников крыльца, фронтона дома, оформление ворот.

– Строение дома: хозяйственный двор, сени, комнаты, печь.

– Предметный мир дома: праздничный и будничные женский и мужской костюм, предметы религиозного культа, сундуки, старинные комоды, деревянные народные изделия, бытовая утварь и керамика, узорная вязка, вышивка, лоскутные узоры.

6. Казак как детище южноуральского края.

– Традиции и обычаи казаков, проживающих на Южноуральской земле.

– Отражение уральского характера в творчестве оренбургских казаков (выставки народного творчества, ярмарки), свадебные обряды, блюда казачьего стола. Легенды и предания о казаках Южного Урала (фольклорные мотивы в песнях, частушках, потешках, анекдотах).

– Праздничные традиции: колядки, Масленица, День Ивана Купалы.

– Церковные праздники: Троица, Пасха, Рождество, Крещение.

– Взаимодействие с Русской православной церковью, мечетью в воспитании подрастающего поколения казаков-кадетов. Социально-этническая толерантность и культура межнациональных отношений.

– Паломнические экскурсии по городам России. Театрализованные праздники.

– Фестивали народного творчества: хор, песни, танцы (видеосюжеты).

– Сбор видеокolleкций, фильмы о казаках и оружии: «Тихий Дон», «Оружейная палата Кремля», «Златоустовская гравюра на стали», «Военные музеи России» и т.д. Генетическое, родовое древо семей казаков.

Образовательный процесс регионального музея, в том числе и при образовательном учреждении – это особый вид культурной коммуникации, основанный на личном соприкосновении с музейными предметами – источниками информации, в специально организованной, образно-наполненной среде. Он включает познавательную, оценочную, коммуникативную деятельность и творческую активность учащихся.

Цели музейной педагогики:

– пробуждать интерес к познанию мирового искусства и культуры народов мира через музей и его коллекции;

– воспитывать бережное, уважительное отношение к музейным памятникам как части культуры;

– формировать понимание единства природы и культуры.

Задачи музейной педагогики:

– формировать способность комбинировать зрительные впечатления путем свободного ассоциирования, создавая новый образ, новую реальность;

– развивать способности цветового и пространственного видения, чувства ритма, гармонии;

– формировать навыки музейного поведения, самостоятельной ориентации в музее;

– на примере творчества крупнейших художников формировать умение постигать меру внутренней и внешней свободы человека.

В основе музейного образовательного процесса лежат следующие принципы:

– интерактивность (человек запоминает только то, что делает);

– комплексность как включение всех каналов восприятия (чувственный, логико-аналитический, психомоторный);

– программность, обеспечивающая усвоение информации и приобретение умений на основе специально разработанных программ.

Таким образом, достигается образовательная задача: воспитание, обучение и развитие за счет расширения информационного поля человека.

Литература

1. Музейная педагогика / ред.-сост. М.Ф. Соловьева. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005.

2. *Нагорский, Н.В.* Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство / Н.В. Нагорский // Педагогика. – 2005. – № 5.

3. *Стариков, Ф.М.* Откуда взялись казаки: (ист. очерк) / сост. войсковой старшина Ф.М. Стариков. – Оренбург: Типо-литография Н.М. Евфимовского-Мировицкого, 1881. – 262 с. (Ксерокопия).

4. Оренбургское казачье войско: Поиски. Находки. Открытия / Челяб. гос. ун-т; под ред. А.П. Абрамовского. – Челябинск, 1999. – 195 с.

5. *Мамонов, В.Ф.* История казачества России: моногр. / В.Ф. Мамонов; Рос. АН; Урал. отд-ние; Ин-т истории и археологии; Челяб. гос. ун-т; Ин-т гуманитар. исслед. – Екатеринбург; Челябинск, 1995 – Т. 1. – 237 с.

6. Русская нация и русская идея: история и современность: материалы межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. В.В. Амелина. – Оренбург: Печ. дом «Димур», 1996. – Ч. 2. – 97 с. – (Многонациональный мир Оренбуржья; вып. 5). ■

УДК 37.035.6

СУЩНОСТЬ КОНЦЕПТОВ «ПАТРИОТИЗМ» И «ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ» В РЕТРОСПЕКТИВЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

В.П. Скворцова

Аннотация

В статье рассмотрены идеалы патриотического воспитания с точки зрения смены доминирующих ценностей в призме разных исторических периодов, раскрыты сущностные основания концепта «патриотизм» в социально-педагогических исследованиях, определены его содержательные компоненты.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, воспитательный идеал, компонент патриотизма, доминанта патриотизма.

Abstract

The article considers the ideals of patriotic education from the viewpoint of changes in dominant values in various periods of Russia's history. The author describes the conceptual foundations of the notion of «patriotism» in social and pedagogical research, as well as its substantial components.

Index terms: patriotism, patriotic education, educational ideal, component of patriotism, dominant of patriotism.

В условиях вхождения России в глобальное информационно-коммуникативное пространство, становления культуры мира как мира «без стен», расширения системы нравственных ценностей, процессы формирования гражданина-патриота могут стать гарантом социальной стабилизации, развития духовной личности, способной к саморазвитию и обеспечению национально-самобытного и цивилизационно-культурного развития общества. Таким образом, идея формирования патриотических интенций подрастающего поколения приобретает архиважное значение.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» одной из главных задач определяется воспитание патриотов России, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью [4]. Разработана Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», приоритетом которой является формирование у граждан высокого патриотического сознания и верности Отчеству [1].

Вместе с тем следует констатировать, что патриотическая составляющая в современной системе образования слабо выражена, немотивирована, методы и формы ее реализации не всегда эффективны, отсутствует системный подход и использование инновационных технологий в данной области, характерен низкий процент охвата молодежи и недостаточен учет потребностей учащихся. Актуализация развития данных процессов в образовательной среде затрудняется еще и природой самого концепта «патриотизм», многоаспектностью его содержания, сложностью структуры и многообразием форм проявления. С.И. Масалова, определяет концепт как «скрывающееся за определенным словом целостное интегрированное системное многоуровневое образование, в котором представлено множество разнокачественных и взаимосвязанных признаков некоторого объекта или явления, обозначаемого определенным словом» [2, с.51].

Считается аксиомой тот факт, что патриотическое чувство возникает исторически под влиянием социально-экономических условий жизни людей и в связи с

изменением этих условий изменяет свое содержание. Это актуализирует проблему рассмотрения идеалов патриотизма сквозь призму разных исторических периодов, выделения *преобладающих доминант* (важнейших составных частей) в данном концепте с целью осмысления его сущности и обоснования структурного наполнения в современных условиях.

Идея патриотизма выделилась из общих представлений о мире в период складывания централизованных государств и выработки объединяющего нравственного начала, которое было закреплено в традициях православного христианства. Являясь действенным идеологическим инструментом, обладая реальным влиянием на массы, церковь разделяла с государством функции укрепления духовных устоев, проводила единую с ним воспитательную политику, в том числе и в вопросах формирования патриотизма. Известный религиовед А.А.Царевский охарактеризовал заслуги Русской православной церкви в развитии и укреплении духовно-деятельностных начал патриотизма в народе следующим образом: «Освятивши для русского человека его естественную привязанность к родной земле, вера православная стала основой русского патриотизма, воспитала в народе русском дух непоколебимой преданности – церкви, царю и Отечеству» [6, с.11].

Мысль о том, что настоящим патриотом может быть только православный христианин заключена в трудах протопопа Аввакума, князя Владимира Мономаха, митрополита Иллариона, церковного писателя Максима Грека, летописца Нестора; основной идеей величайших произведений «Задонщина», «Слово о погибели русской земли», «Слово о полку Игореве» была патриотическая идея объединения Руси для защиты от внешнего врага и прекращения междоусобиц, любви к родной земле, уважения к героическим подвигам русских воинов, готовности к защите Родины.

Воспитательный идеал данного периода – высоконравственный христианин-пат-

риот. Рассмотрение идей патриотизма осуществлялось в тесной связи с духовными качествами, православными ценностями, воспитанием ответственности перед государством, церковью, патриархально-религиозной семьей, формированием верно-подданнических настроений.

Следовательно, первый этап развития идеи патриотического воспитания в России связан с интериоризацией религиозных ценностей и утверждением *духовно-религиозного патриотизма* (X – начало XVIII вв.), основанном на понимании того, что патриотизм – святой долг, духовная добродетель православного христианина.

В начале XVIII столетия произошло обновление национально-государственной идеи: на смену религиозной ментальности пришли новые светские принципы, главные из которых – «служение Отечеству и своим ближним». «Быть русским» означало быть «слугой Отечества». Изменение общественного сознания привело к изменению педагогического идеала. Вместо средневековых целей воспитания – «приготовлять Богу благочестивых служителей» – теперь формируется новая цель: формировать гражданина, патриота, бескорыстно служащего на благо России, которая к концу века ассимилируется с идеей усиления интереса к внутреннему миру личности, ее своеобразию и неповторимой оригинальности, индивидуальности «маршруту» ее развития. Таким образом, второй этап в развитии идей патриотического воспитания мы определили как *просвещенный патриотизм* (XVIII–XIX вв.).

Признание Отечества, называние его высшей ценностью, бескорыстное служение делу процветания Родины, мирная, культурная работа на благо Родины, нравственный долг перед Отчеством, опора на народность, на особенности национального характера, гармоничное сочетание национальных и общечеловеческих ценностей являются компонентами содержания патриотического воспитания в трудах исследователей XVIII и XIX ве-

ков: Н.М.Карамзина, М.В. Ломоносова, А.А. Мусина-Пушкина, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева, В.Г.Белинского, К.В. Ельницкого, В.Я. Стоюнина, Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского, С.П. Шевырева, А.С. Хомякова, И.М. Ястребцова.

Воспитательный идеал обозначенного периода – хорошо образованный человек-патриот, готовый отдать все свои силы, знания и таланты на службе (военной и гражданской) во благо Отечества; формирование патриотически ориентированной личности осуществлялось в контексте интериоризации социальных и духовных ценностей русской народности, осознания необходимости освоения истории русской культуры, русского языка в призме православных ценностей, в духе преданности престолу и Отечеству, гармоничного соотношения национального и общечеловеческого.

Установление советской власти в России изменило концептуальные основы патриотической идеи, что позволяет нам говорить о начале нового периода в его развитии, который можно определить как «*советский патриотизм*» (20–90-е годы XX в.).

Доктрина воспитания «лучшего революционного патриотизма» сильно отличалась от дореволюционной системы идеологической направленностью, основанной на задачах строительства коммунизма, противопоставлении коллективного характера воспитания индивидуальному, акценте в сторону интернационального воспитания, преобладании официального догматичного патриотизма, нивелировании православных традиций.

Социалистический патриотизм трактовался советскими исследователями П.П. Блонским, И.И. Валеевым, Ж.Г. Голотвиным, Т.А. Ильиной, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, А.В. Луначарским, В.Н. Сорока-Росинским, А.Д. Солдатенковым, В.А. Сухомлинским, К.А. Ташмурадовой как глубоко осознанная преданность социалистическому Отечеству, идеалам

социализма и коммунизма, социалистическому общественному строю, деятельность, направленная на служение интересам социалистического Отечества.

Воспитательный идеал данного периода – убежденный патриот-коммунист, любящий свою Родину, социалистическое Отечество, безгранично преданный идеалам коммунистической партии, советского строя; добросовестного относящийся к воинским обязанностям, труду. Воспитание осуществлялось в духе «интернационалистического патриотизма» – преданности международному союзу трудящихся, верности социалистическому Отечеству, атеистических настроений, преломления идей патриотизма в личном духовном опыте каждого человека, их отражения в нравственном облике и чувствах, воплощения в практических делах, нравственной доблести человека, позволяющей ему видеть мир с патриотических позиций, проявлять заботу о своем Отечестве.

Развитие идеи патриотического воспитания в современный период (90-е гг. – по настоящее время) (А.К.Быков, И.И.Валеев, А.Н.Вырщиков, З.Т.Гасанов, О.Ю.Колпачева, Т.С.Колябина, Г.А.Коновалова, С.В. Кривых, М.Б.Кусмарцев, С.Ю.Иванова, Н.В. Ипполитова, В.И.Лесняк, Н.В.Лутовинов, Т.В. Пискунова) осуществляется параллельно с процессами глобальной информатизации и массовой коммуникации, становления гуманистической образовательной парадигмы.

Современные исследователи, в частности В.И.Руденко, утверждают, что патриотизм нового типа – *гражданско-гуманистический*, характерный для информационного общества, включает в себя такие понятия, как межкультурная компетенция, гуманизм, свобода, безопасность личности, право выбора, толерантность, и предполагает наличие двух дополнительных составных элементов: конструктивно-критическое отношение к своему Отечеству и своему народу, способность видеть его недостатки, стремление преодолеть

их, а также уважение к нравам, обычаям, верованиям иных народов и государств, стремление оценивать не по их этнической, религиозной, государственной принадлежности, а по их нравственным качествам. Современный патриотизм, как и ранее, будет отстаивать интересы своей семьи, города, государства, но только гуманистическими способами, ставя цену человеческой жизни выше решения каких-либо политических задач [3].

Воспитательный идеал современного периода – высоконравственная, патриотически ориентированная личность, любящая свою Родину и Отечество, знающая свою историю, традиции и язык, уважающая свою армию и готовая к защите Родины, осознающая свой патриотический долг и активно участвующая в трудовой деятельности на благо Родины. Воспитание патриотизма должно осуществляться на основе представлений об общечеловеческих ценностях, на принципах гуманизации и демократизации, философско-мировоззренческой подготовки подрастающего поколения, создания условий для проявления патриотизма, развития социальной и гражданской ответственности, формирования толерантности и с опорой на духовно-исторические ценности своего народа.

Патриотизм – синкретичный феномен, затрагивающий и политическую, и социальную, и культурную, и нравственную, и психологическую сферы человеческого бытия. В нем синтезируются идейные взгляды, политические ориентации, исторические знания, национальное самосознание, этические императивы, психологические переживания субъекта. Это актуализирует проблему выделения разнообразных подходов с обозначением сем в определении понятия «патриотизм» в начале XXI в. [5]. Эмоционально-аксиологический подход (семы: чувство, ценность; нравственный и политический принцип; эмоционально окрашенное стремление своими действиями служить интересам Родины, защищать ее от

врагов). Компетентностный подход (семы: готовность к защите Родины, к мобилизации определенных знаний умений и навыков в необходимой ситуации, осмысление единства чувства и действия, когда любовь к Родине не просто переживается, но и проявляется в конкретной деятельности). Акмеологический подход (семы: высший духовный идеал человека, духовно-нравственная основа личности, потребность в достойном, самоотверженном, бескорыстном служении Отечеству). Индивидуально-психологический (комплексный) подход (семы: особая совокупность личностных психологических качеств, сумма ряда достаточно простых психических феноменов: чувств, отношений, стремлений и т.д.). Социально-психологический подход (сема: особое состояние общества).

На основании выделения преобладающих доминант в ретроспективе социально-педагогической мысли, рассмотрения подходов к данному концепту в настоящее время мы определяем патриотизм как *интегративное нравственное качество личности, которое выражается в восприятии Родины и Отечества как ценности, деятельном отношении к ним в контексте гуманизма и уважения к другим народам* и выделяем в его содержании следующие компоненты.

Когнитивный компонент. Знание истории своей Родины, своего края, вклада России в развитие мировой науки, культуры, различных отраслей производства; понимание своего патриотического долга, составляющие основу патриотического сознания, формирующие патриотические взгляды и убеждения.

Эмоциональный компонент. Любовь к Родине, к родным местам, родному языку, родной природе; гордость за героическое прошлое своей Родины и социально-культурные достижения своих соотечественников, уважение к традициям и обычаям своего народа; уважение к другим народам, нетерпимость к расовой и национальной неприязни; уважение к русской армии.

Мы полагаем, что патриотические аффекты и эмоции при этом опосредованы как *лично* (переживание явлений природы, особенностей климата, ландшафта, экзистенциальная неповторимость жизненного опыта, индивидуальность его переживания), так и *социально-культурно* (культурно-исторический элемент составляет их сущность).

Интенциональный компонент. Готовность защищать Родину, служить ее интересам, умножать своим трудом достоинства страны; желание и стремление защищать Родину, отстаивать ее интересы; осознание своей ответственности за перспективы развития страны и общества, обеспечение безопасности и обороноспособности Отчизны.

Аксиологический компонент. Принятие Родины как одной из высших ценностей, осознание ценности патриотизма как важнейшего интегративного качества личности. Наш исходный посыл в выделении аксиологического компонента в содержании исследуемого понятия заключается в том, что рассмотрение патриотизма как ценности «стягивает» все духовное многообразие, заключенное в данном концепте к разуму, чувствам и воле человека.

Деятельностный компонент. Активное и сознательное участие в общественно-полезной деятельности при сочетании личных и общественных интересов, совершение патриотических поступков; целенаправленная и активная деятельность по сохранению родной культуры, традиций, языка и т.д. Деятельное отношение субъекта к объекту патриотизма – это такая форма отношения, которая предполагает не простую объективацию рациональных, эмоциональных, аксиологических и волевых компонентов субъекта, а их органическое единство и функциональный результат. Поскольку деятельность, основывающаяся на моральных мотивах и ценностях, есть не что иное, как практически реализуемые нравственные отношения, обнаруживающиеся в поступках людей, постольку

можно утверждать, что элементарной клеточкой непосредственного обнаружения и формой объективации внутреннего отношения патриота к предмету деятельности является патриотический поступок, в котором можно выделить практическую сторону, включающую конкретные действия (бездействие) субъекта, и духовно-психологическую сторону, состоящую из мотивов, целей, эмоционального и волевого отношения субъекта к последствиям поступка.

Анализ дореволюционной и советской системы патриотического воспитания позволяет выделить в его развитии ряд качественно отличающихся друг от друга периодов, своеобразии которых обуславливалось совокупным действием комплекса политических, социально-экономических, военных, культурно-образовательных, научных, личностных и других факторов. Рассматриваемые в связи друг с другом указанные периоды представляли собой этапы пройденного патриотическим воспитанием исторического пути, своеобразные ступени восхождения от отдельных высказываний и действий к формированию целостного, системного и эффективного процесса воспитания у молодежи любви к Родине. Проблема конструирования воспитательных стратегий в сфере патриотического воспитания в настоящее время приобретает архиважное значение, вследствие того, что педагогические традиции, уходящие корнями в историю народа, требуют адаптации к сегодняшнему дню. Данные стратегии должны выстраиваться с учетом современных реалий на основе формирования у учащихся духовно-нравственных ценностей, гуманизма, свободы, трудолюбия, толерантности, национального самосознания, уважения к многовековому культурному наследию страны в проекции ключевой задачи для современного отечественного образования: стать универсальной формой становления и развития «человеческого в человеке».

Литература

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы». – URL:http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml

2. *Масалова, С.И.* Философские концепты как регулятивы гибкой рациональности: трансформация от античности до Нового времени / С.И. Масалова. – Ростов н/Д.: ИПО РГПУ, 2006. – 264 с.

3. *Мозговая, Е.И.* Русский патриотизм: историко-культурные и идеологические основания /

Е.И. Мозговая, М.С. Жиров. – Белгород: БелГУ, 2009. – 116 с.

4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – URL: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>

5. *Суколенов, И.В.* Теория и практика патриотического воспитания в современных условиях: монография / И.В. Суколенов. – Курган: КГУ, 2006. – 177 с.

6. *Царевский, А.А.* Значение православия в жизни и исторической судьбе России / А.А. Царевский. – Л.: Альфа, 1991. – 74 с.



ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.036

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

И.Ю. Павлова

Аннотация

В статье представлен научный материал, отражающий результаты исследования выдвинутой проблемы, обоснована ее актуальность, освещен передовой опыт формирования эстетической культуры личности в современной зарубежной педагогической практике.

Ключевые слова: система эстетического воспитания, художественное образование, передовой педагогический опыт, национальные культурные традиции, средства и методы.

Abstract

The article presents the outcomes of researching the issues of individual aesthetic culture, proves its relevance, highlights best practices in the development of aesthetic culture of the individual in modern foreign teaching experience.

Index terms: system of aesthetic education, art education, best teaching experience, national cultural traditions, tools and techniques.

Процессы глобализации в современном обществе инициируют вхождение человека в мировую культуру и актуализируют возрастание интереса мирового сообщества к концепциям человеческого развития (Human Development), человеческому потенциалу, повышению значения интеллектуальных, духовных и культурных составляющих личности. Тенденции развития системы образования направлены на признание самоценности личности, значимости деятельности природы развития личности, повышение качества образования посредством актуализации ценностных ориентаций личности.

Существенные изменения в связи с процессами глобализации требуют ориентированности личности на эстетическое освоение мира как фундамента ее успешной социализации, что позволяет осмыслить окружающую действительность в единстве и самоактуализироваться в ней. Эстетическое начало присутствует в

каждом человеке как основной элемент культуры и содержит важный скрытый потенциал для формирования эстетической культуры личности. В современных условиях приоритета материальных ценностей обнаруживается резкое снижение духовно-нравственных, душевных качеств человека и формирование эстетической культуры личности – это путь к духовному совершенствованию общества.

Проблема формирования эстетической культуры в системе образования имеет теоретическое и практическое значение. Становлению эстетической культуры содействует процесс эстетического воспитания и саморазвития личности в условиях повышенного объема культурных знаний, представлений, освоения специфики эстетической сферы и художественно-эстетического опыта. Эстетические критерии в процессе получения образования формируются нередко стихийно, что характерно для тех учреждений, где система

культурно-воспитательной работы по тем или иным причинам сводится к развитию форм художественной самостоятельности. Получая одностороннюю эстетическую информацию, личность в дальнейшем потребительски строит свое эстетическое отношение к искусству, все многообразие культуры воспринимается им с точки зрения небольшого объема усвоенного. Это характеризует узость мышления, отсутствие творческих интересов, примитивное проведение досуга, невысокий уровень духовно-нравственных форм общения.

Процесс эстетического воспитания и его цель – эстетическое развитие личности предполагает не автоматическое принятие всей массы эстетической информации в ее противоречивости и сложности, а целенаправленное и избирательное присвоение. Эстетическое воспитание во всем комплексе средств должно выработать стойкую систему внутренних эстетических побуждений, мотивов, связанных с творчеством, интересов к искусству, потребностей в эстетическом характере деятельности и эстетических убеждений. Общей целью эстетического воспитания в системе образования является формирование высокого уровня личной эстетической культуры и творческих установок деятельности. Развивая эстетическое отношение к труду, природе, искусству, общению, эстетическое воспитание активно формирует творческий потенциал личности.

Процесс формирования эстетической культуры, выступающий в определенных моментах как эстетическая социализация личности, включает в себя целенаправленное и нецеленаправленное воздействие. Все факторы культурной среды в целом и каждый в отдельности по-разному влияют на личность, и это влияние в большинстве случаев оказывается эффективнее некоторых форм целенаправленного педагогического эстетического воздействия. Решение отдельных аспектов исследуемой проблемы, в частности, разработка форм, методов и средств эффективного форми-

рования эстетической культуры личности в образовательной среде потребовали обращения и изучения передового опыта формирования эстетической культуры личности в современной зарубежной педагогической практике.

Формирование эстетической культуры личности в зарубежной педагогической практике характеризуется комплексным и системным подходом (в основе этого процесса заложена специальная система эстетического воспитания, включающая духовно-нравственное, художественное и музыкальное воспитание). Так, в Болгарии и Венгрии функционирует специальная система эстетического воспитания молодежи на основе общегосударственной программы (в венгерских школах на музыкальное образование и воспитание по специальной программе отводится по пять-шесть часов в неделю). Кроме того, проводятся занятия по хоровому классу, оркестру и музыкальному исполнительству на основе использования венгерской народной музыки в обработке выдающихся венгерских композиторов Б.Бартока и З.Кодая. Принципы выдающегося музыканта Золтана Кодая легли в основу системы музыкально-эстетического воспитания в Венгрии. Разработанная З.Кодаем целостная концепция музыкального обучения и воспитания имеет глубокие национально-исторические корни. Музыкальное обучение начинается в дошкольном учреждении, затем в общеобразовательной школе, гимназии и в высшей школе. Особая роль в музыкально-эстетическом воспитании принадлежит пению, это подчеркивается названием дисциплины в школе – «пение и музыка». Кроме того, проводятся занятия по хору, оркестру и музыкальному исполнительству на основе использования венгерской народной музыки и венгерского фольклора в обработке выдающихся композиторов Б.Бартока и З.Кодая.

В Германии немецкие педагоги-теоретики (Э. Зальвюрк, А. Лихтварк) считают необходимым использование искусства в

воспитании, которое рассматривается как важное условие нравственного формирования и реализации творческих возможностей личности. В Германии эстетическое воспитание молодежи носит региональный характер. Например, в Баварии на начальной ступени обучения введен предмет «Музыкальное и ритмическое воспитание», где особое внимание уделяется развитию творческих способностей с использованием малых сценических форм (действуют школьные самодеятельные театры). В основе эстетического воспитания молодежи используется немецкая народная музыка. В начальных классах широко применяется комплексное обучение: немецкий язык, арифметика, краеведение, музыка, физкультура, религия преподаются в комплексе. В полной народной школе предметы эстетического цикла (рисование, пение, музыка) занимают 22% учебного времени. Гимназии имеют специализированный характер и обязательные предметы для всех типов гимназий – музыка и религия.

В Германии учащиеся на уроках музыки занимаются хорovým пением, большое значение придается многоголосному исполнению народных песен без сопровождения. Параллельно происходит знакомство с классической и современной музыкой. В немецкой школе активно используется классическая музыка, например, симфонии Бетховена, Малера, Моцарта и т.д. При прослушивании музыки определяют ее характер и настроение, подводя к религиозно-символическому пониманию ее содержания.

Исключительную роль в эстетическом воспитании играет церковь (кирха) и музыкальное воспитание в рамках религиозного образования начинается с самого юного возраста. Проводимые в кирхе общедоступные концерты привлекают внимание к немецкой музыке самые широкие слои населения. Активную работу по сохранению и развитию немецких музыкальных традиций ведет католическая церковь, имеющая собственные музыкально-педагогические заведения, соборные и епархиальные пев-

ческие школы. Ведущее значение в них имеет театрализация и эстетизация процессов священнодействия.

В Израиле введен проект музыкального образования в школах, целью которого является приобщение каждого учащегося к музыкальному искусству. В начальных классах приобретаются навыки хорового пения, игры по нотам, активного слушания музыки. В средних классах старшей школы ученики изучают основы теории музыки, музыкальной литературы, музыкальной формы. Каждый ученик выпускающего класса имеет право экзаменоваться на аттестат зрелости в исполнении концертной программы. Такое всеобщее музыкальное образование и воспитание позволяет выпускникам школы в дальнейшем самостоятельно ориентироваться в музыкальном искусстве и совершенствовать свою эстетическую культуру [4].

В Китае в развитии системы образования ведущая роль принадлежит этнокультурному компоненту в содержании обучения и воспитания студентов. Эстетическое воспитание неразрывно связано с древнекитайской философией, традициями народной китайской культуры и древнекитайской педагогики [2]. В настоящее время в Китае мы отмечаем большой рывок в эстетическом воспитании подрастающего поколения. В общеобразовательных школах обязательным является обучение учащихся на музыкальных инструментах. Так, обучению игре на скрипке в последнее время уделяется повышенное внимание, и это не только сольное исполнение на скрипке, в перерывах между уроками проходят занятия скрипичного ансамбля, и таких скрипичных ансамблей в школе несколько. Кроме того, учащиеся обучаются игре на духовых инструментах и играют в духовых оркестрах. В высших учебных заведениях студенты факультативно занимаются каким-либо видом музыкально-исполнительской деятельности: игра на духовых инструментах в оркестре, хоровое пение, игра на народных инструментах и на скрипке.

В Корее сложилась национальная государственная система художественно-эстетического образования, охватывающая ступени начального, среднего и высшего образования, государственные и частные учебные заведения. Всего в Корее 21 учебное заведение и из них 2 школы специализируются только на национальной корейской музыке. Приоритетным направлением эстетического воспитания является обучение исполнительскому мастерству: хоровое пение как обязательный предмет; обучение сольно-вокальному исполнительству; сольфеджио как тренировка слуха; история музыки – это путь к пониманию музыкального искусства на основе разбора музыкальных произведений [3].

Система эстетического воспитания в США не имеет единой, обязательной для всех программы. В каждом из штатов действует своя система музыкального обучения, а количество учебных часов, содержание и форма занятий определяются самими педагогами. Например, в одном из штатов на первой ступени школы дети обучаются игре на фортепиано, духовых и ударных инструментах. На второй ступени – участвуют в струнных ансамблях, камерных хорах, симфонических оркестрах. На третьей ступени – ежедневно занимаются музицированием, где звучит африканская, индонезийская и музыка других народов, населяющих Америку.

В современных зарубежных исследованиях (Великобритания, Канада и США) выделены четыре основных направления эстетизации педагогического процесса [5]: а) разработка интеграционных курсов, на преподавание которых отводится шестая часть ежедневной нагрузки, а главная цель их – реализация педагогической технологии группового преподавания; б) дополнение каждого учебного предмета эстетическим компонентом («эстетика языка», «эстетика математики», «эстетика природоведения»); в) проведение тематических занятий-блоков в контексте интеграции искусствоведческих и общеобразовательных дисциплин;

г) рассмотрение искусства как базовой основы общеобразовательных программ.

В Японии эстетическое воспитание носит ярко национальный характер и начинается уже в дошкольных учреждениях с разучивания народных песенок. В японской семье уделяется большое внимание воспитанию чувств, умению видеть прекрасное средствами традиционной культуры (ритуалы). Японских детей с детства учат все делать красиво и качественно. Эстетическое воспитание в японской школе поставлено шире и основательнее, чем в других странах мира. В цикл предметов эстетического направления входит целый ряд предметов: музыка, изобразительное искусство и рисование, каллиграфия, декоративно-прикладное искусство. Школьное музыкальное образование включает в себя даже музицирование. В каждой японской школе есть клавишные инструменты, сконструированные специально для школьников, и каждый из них имеет свой инструмент. В рамках музыкальных занятий проводится сольфеджио; по статистике, каждый десятый школьник может петь по нотам. В ряде школ дети факультативно занимаются хоровым пением, а на уроках музыки обучаются основам игры на японских народных инструментах, знакомят с «Гагаку» – старинной японской дворцовой музыкой и древним танцевальным искусством. Очень популярны в Японии самодеятельные симфонические оркестры в вузах.

Однако ведущее место в эстетическом воспитании занимает обучение письму. Достоинства человеческого почерка считались прямым отражением его характера. Лишь морально совершенный человек мог, по их представлениям, стать мастером каллиграфии. И наоборот, всякий, кто овладел искусством иероглифической письменности, считался человеком высоких душевных качеств. При обучении иероглифике стирается грань между чистописанием и рисованием. Когда освоены необходимые механические навыки, человек уже не пишет, а рисует, причем не пером, а кистью,

приводя ее в движение не только рукой, но как бы всем телом. Каждый образованный человек непременно должен владеть как мастерством каллиграфии, так и мастерством стихосложения. Излюбленными формами массового поэтического творчества служат танка или хайку, которые можно в какой-то мере сравнить с афоризмами или эпиграммами.

Японские преподаватели считают, что вне зависимости от того, есть у ребенка способности к рисованию или нет, их все равно необходимо развивать. Оканчивая школу, каждый японский школьник должен знать 240 оттенков цвета, которые имеют номера и названия. Заключительным предметом в этом цикле является декоративно-прикладное искусство. Икебана – искусство аранжировки букетов, оригами – искусство складывания фигурок из бумаги. В Японии эстетическое образование является одной из центральных линий личностного развития. Японские педагоги рассматривают способность к эстетике как реализацию человеком собственной индивидуальности. Однако осмысление организации эстетического воспитания школьников в этой стране невозможно без понимания особенностей японского национального характера. Поэтому система художественно-эстетического воспитания, в основе которой свои национальные культурные традиции, способствует максимальному проявлению творческих сил личности, позволяет состояться индивидуальности в творчестве [1].

В Турции музыкально-эстетическое воспитание начинается с самого раннего детства в семье. Значительную роль в этом играет мусульманская религия. С колыбели ребенок слышит пение (чтение) Корана в исполнении матери или старших родственников. Затем ребенка учат родители особенностям арабского письма и пения Корана. Следует отметить, что большое значение придается заповедям Корана как духовно-нравственное и эстетическое воспитание молодежи, – это, например, уважение старших в семье и послушание, игра

на народных инструментах. В религиозные праздники дети и взрослые поют арабские песнопения и танцуют национальные танцы. Большое значение придается национальным традициям: свадьбы, проводы в армию, календарные праздники проходят с неизменным исполнением национальных танцев, песнопений, народных мелодий. В общеобразовательной школе введен предмет «музыка» по одному часу в неделю, где учащиеся приобщаются к хоровому пению, а индивидуально посещают занятия, где обучаются игре на музыкальных инструментах.

Таким образом, зарубежная система эстетического воспитания во многом отличается от современной отечественной педагогической практики. Представим основные характерные особенности эстетического воспитания в зарубежной педагогической практике:

а) за рубежом основательно и системно осуществляется эстетическое воспитание в дошкольных и школьных учреждениях (присутствует разностороннее художественно-эстетическое воспитание, включающее музыкальное и художественное образование в школе);

б) эстетическое воспитание осуществляется комплексно (эстетический компонент присутствует во всех школьных дисциплинах);

в) эффективность эстетического воспитания осуществляется за счет интеграции художественно-эстетических и общеобразовательных дисциплин;

г) в основе эстетического воспитания заложены национальные культурные традиции, отмечается активное использование в качестве средства эстетического воспитания элементов этнохудожественной культуры.

Литература

1. Джуринский, А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития: учеб. пособие / А.Н. Джуринский. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

2. Ду Яньянь. Развитие высшего педагогического образования в Китае: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ду Яньянь. – СПб., 2004. – 18 с.

3. Ли Сын Рок. Музыкально-эстетическое воспитание школьников Кореи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ли Сын Рок. – М., 2005. – 25 с.

4. Павлова, И.Ю. Музыкальное обучение и воспитание в этнорегионе: монография / И.Ю. Павлова. – Казань: КГУ, 2006. – С. 27.

5. Суходольская-Кулешова, О.В. Развитие эстетической культуры будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Суходольская-Кулешова. – М., 2006. – 384 с. ■

УДК 37.017.4

РОЛЬ ШКОЛ США, ВЕЛИКОБРИТАНИИ, КАНАДЫ И АВСТРАЛИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

А.В. Фахрутдинова

Аннотация

В статье представлены факторы, определившие особую значимость школьного образования США, Канады, Австралии и Великобритании в реализации гражданского воспитания, представлены функции учебного заведения при организации деятельности учебного заведения, направленного на воспитание гражданских качеств в условиях демократического государства. Изучены факторы, тормозящие успешную реализацию гражданского воспитания в странах англосаксонского мира.

Ключевые слова: гражданское воспитание, школа, политика внутреннего регулирования, демократия, демократические принципы.

Abstract

The article describes factors that determine civic mission of schools in the USA, Canada, Australia and Great Britain education, it describes functions of schools as educational institutions in terms of requirements of citizenship education realization in democratic societies. It presents factors that negatively influence on the process of citizenship education in schools.

Index terms: civic education, school, civic knowledge, civic skills, policy of institutional regulation, democracy, principles of democracy.

Последние десятилетия XX века и первое – XXI в. определили демократический путь развития России. Одновременно этот период ознаменовался такими негативными процессами, как общественный ниглецизм и социальная пассивность, потеря ценностно-мотивационного ядра национального самосознания, достоинства и единства.

В то время как молодежь оказалась не готова к пониманию истинного значения общественных изменений, особенности и тенденции современности, явления и общественные процессы, происходящие в мире, определяют общественную значимость развития у них чувства гражданской ответственности.

Общественная культура и уклад оказывают сильное влияние на восприятие детьми окружающего мира и находят отражение в их поведении. Они могут привести к безразличию к гражданским ценностям, порождая материализм, эгоцентризм, в определенной степени жестокость и безнаказанность [5].

Роль семьи снижена, соответственно пример, получаемый современными детьми и молодежью от старшего поколения, далеко не всегда приводит к желаемому обществом и государством результату.

В таких условиях наибольшую значимость приобретает школьная система обучения и воспитания, поскольку позволяет повысить общий уровень знаний человека;

осуществить передачу знаний и развить навыки, имеющие непосредственное отношение к гражданскому воспитанию и образованию, что позволяет сформировать гражданские ценности и активную гражданскую позицию; обеспечивает равенство в получении граждански значимых знаний и навыков учащимися. Именно такой опыт представлен в образовательных системах США, Канады, Австралии и Великобритании [3].

Уделяя особое внимание роли школы в этих странах, важно отметить присущую ей в англосаксонском обществе координационную роль в выборе путей и способов взаимодействия с организациями, локальным сообществом, локальными и региональными властями и с семьей [7].

Особенности образовательных систем позволили выделить следующие общие факторы, определяющие делегирование школе целей образования:

1. В изучаемых странах школьный уровень образования является обязательным для всех жителей, достигших школьного возраста. Из всех учреждений именно школа оказывает систематическое воздействие на формирование гражданских ценностей и гражданской позиции. Дети посещают школы с раннего возраста, поэтому школы обладают возможностью оказывать наиболее раннее влияние на учащихся.

2. Школы наилучшим образом оснащены для процесса передачи систематических знаний, касающихся устройства государства и общества, а также развития навыков у учащихся во время учебного процесса за счет оптимального подбора программ, форм и методов обучения, как специализированных для гражданского образования и воспитания учащихся, так и междисциплинарных [8].

3. Школа является локальным сообществом, в котором дети учатся взаимодействовать, обсуждать проблемы, соглашаться и принимать чью-то точку зрения, мотивировать свои взгляды, работать в коллективе или группе, что определяет их

готовность к участию в жизни демократического общества. Школы в США, Англии, Австралии и Великобритании в большинстве своем являются гетерогенными сообществами (что связано с этническим, культурным, религиозным разнообразием общества), которые обучаются по единым нормам и правилам, принятым в обществе [4].

4. Школам отводится роль трансляции культурного и исторического наследия страны, а также мировых достижений науки и техники, что возлагает на нее ответственность за понимание основ общества и роли страны в глобальном мире [2].

5. Являясь частью локального сообщества, школы могут легко взаимодействовать с религиозными и общественными организациями, локальным правительством и, наконец, семьей.

Таким образом, школы обладают наибольшим инструментарием воздействия на учащихся. Следовательно, можно констатировать, что различные направления работы и формы сотрудничества школ способствуют развитию определенного набора знаний, умений и навыков, а это в конечном счете находит отражение в формировании гражданских ценностей и активной гражданской позиции.

Можно выделить следующие функции школы в процессе организации гражданского образования и воспитания.

1. Выбор политики внутреннего регулирования учебно-воспитательного процесса:

- актуализация активности детей для участия в принятии «политического» решения и создание соответствующих ситуаций, вовлечение всех учащихся в процесс демократического общения, включая тех, кто старается сознательно избегать участия в учебно-воспитательном процессе;

- предоставление учащимся возможности понимать и принимать ответственность за принятие решения; привлечение к принятию решений не только на уровне вопросов ученического совета, но и привлечение их к вопросам, касающимся

внутреннего регулирования жизни учебного заведения, а также к проблемам более мелкого значения; обеспечение понимания вопросов функционирования учебного заведения, уровней и этапов принятия решений, включая влияние правительственных или других органов на образовательную политику в учебном заведении;

– демонстрация приверженности демократическим принципам представителей педагогического коллектива и администрации школы.

Ученые США, Канады, Австралии и Великобритании признают, что возможность активного участия учащихся не только в жизни школы, но и в изучении и обсуждении каждого отдельного вопроса школьного предмета способствует осуществлению гражданского образования и воспитания. Важным условием является восприятие молодыми людьми данного раздела научного знания не только как лично значимого, но и общественно полезного. Это требует и создания атмосферы доверия и рефлексии как со стороны учеников, так и со стороны преподавателей. Постоянная стимуляция и мотивация получения знаний как для самого индивида, так и для окружающих, уважительное отношение и заботы о ближнем, навыки наблюдения, взаимодействия, критического анализа, ведения диалога – все это способствует инициативному, конструктивному размышлению [1].

2. В выбор программ и обеспечение доступа к ресурсам включается:

– определение времени, выделенного на программы гражданского воспитания, как обязательного предмета (в зависимости от степени централизации в пределах юрисдикции);

– как предмет по выбору или программа организации досуга учащихся;

– анализ предлагаемых различными центрами и/или разработка учебных планов с учетом граждански значимых знаний, присутствующих в требованиях к образованию (стандарты, рамки);

– заключение договоров с официальными разработчиками программ, подключение к базам данных ресурсов гражданского знания.

Цели гражданского воспитания и образования также реализуются через спектр гуманитарных курсов [1]. Это может быть социология, психология, религия, английский язык, бизнес, экономика, география, история и даже точные и естественнонаучные дисциплины. Ведущим является принцип критического восприятия информации об использовании методик по его развитию.

3. Подбор педагогических кадров их подготовленность и личностные качества. Для этого проводится:

– обучение преподавателей на курсах повышения квалификации;

– повышение квалификации на магистерских программах, на семинарах;

– привлечение преподавателей к участию в методических семинарах, в конференциях;

– обеспечение их литературой, отслеживание передового педагогического опыта;

– реализуются программы поощрения учителей.

В обязанности школы входит внимание к профессиональным потребностям и развитию начинающих и более опытных преподавателей. Вводимые в некоторых местах требования по возобновлению сертификатов или лицензий в получении соответствующей подготовки должны гарантировать, что в соответствии с двенадцатилетней программой преподаватели углубляют понимание своих дисциплин и контекст их взаимосвязи с гражданским воспитанием и образованием учащихся, а также расширяют взаимодействие с гражданским сообществом.

Поощрение педагогов, которые вносят серьезный вклад в гражданское образование и воспитание молодежи, показало, что преподаватели, имеющие специальную или углубленную подготовку по гражданскому образованию и воспитанию, более полез-

ны для обучения. Слишком часто, однако, опытные педагоги переводятся на работу в административные органы школы или переманиваются на другое место работы, где оплата и финансирование лучше.

4. Организация взаимодействия с общественными и государственными организациями, отдельными гражданами.

Школе предоставлена возможность сотрудничества с обществом в доступной для молодежи форме как часть их гражданского образования. Школьники часто привлекаются к соответствующей их возрасту и навыкам общественной деятельности в локальном сообществе, возможно, при церкви под контролем взрослых. Работа на благо общества позволяет обеспечить прямой контакт учеников с правительством на локальном уровне, с секторами гражданского общества, соответствующими изучению программ на определенном уровне. Дети должны учиться наблюдать, брать интервью и вносить свой вклад в достижение общего блага. Должностные лица и правительство, гражданские лидеры и другие популярные персоны приглашаются в школы, чтобы поделиться своим опытом с молодым поколением.

Взаимодействие школ с общественностью реализуется на всех уровнях получения школьного образования. Такие программы могут носить как общественно значимый, так и политический характер, в зависимости от того, какие вопросы решаются или обсуждаются при таких встречах.

Тем не менее существуют программы, участие в которых предполагает решение неполитических вопросов политическими методами. В результате программы, целью которых является выполнение общественно полезного труда, становятся программами развития политического участия. Однако в данном случае при выборе программ значительную роль играет выбор учащегося, что основано на принципе селективности обучения.

Сотрудничество между школой и представителями общественных и политичес-

ких организаций строится по нескольким направлениям:

- волонтерская деятельность учителей, к которой привлекается группа учащихся, по организации общественно полезной и социально значимой работы (помощь больным, ветеранам, организация мероприятий, концертов);

- волонтерская деятельность отдельных граждан, приходящих в школу для проведения мероприятий и воспитательной работы, обсуждение книг; политические дискуссии в рамках программ обеспечения досуга учащихся;

- сотрудничество с религиозными общинами: привлечение учащихся к выполнению общественных поручений;

- проведение летней практики школьников старшего звена обучения: учащиеся многих школ должны предъявить справку, что определенное количество часов они отработали на благо общества, выполняя задания церковных, общественных лидеров, помогая сотрудникам социальных служб (количество часов и степень обязательности варьируется в пределах школ и школьных округов);

- сотрудничество с органами местного самоуправления, попечительским советом школы (выполнение исследовательских проектов, принятие участия в сборе общественного мнения)

- сотрудничество представителей сфер поддержания жизнедеятельности и безопасности общества для учащихся младшего звена, как возможность изучения норм и правил функционирования локального общества и как проявление заботы государства о гражданах, для учащихся среднего и старшего звена – как помощь в определении жизненного социально значимого пути и выбора профессии (профориентационная деятельность школы).

В свою очередь, школы сталкиваются с серьезными проблемами, оказывающими тормозящее воздействие на процесс гражданского воспитания и образования в школах США, Англии, Австралии и Ве-

ликобритании – нестабильность позиции учителя. Учителя при обсуждении спорных вопросов с учащимися, касающихся политических проблем, боятся критики в свой адрес, а также преследования, поскольку общественный уклад делает учителя на современном этапе крайне незащищенным, хотя всевозможные организации учителей стараются оказывать им всяческую защиту и поддержку.

– Расовая, этническая, культурная неоднородность учащихся. Из-за большой миграции населения (международной, межнациональной, в пределах разных областей одного государства) и программ по истории, географии, разработанных для данного региона и принятых к работе в данной школе, могут спровоцировать расовые, этнические, культурные разногласия из-за разнообразия подходов к толкованию исторически важных событий (например, война между северными и южными штатами Америки, определение исторической роли Англии для шотландцев и т.д.).

– Усиление значимости тестирования. Школы находятся под постоянным контролем достижений учащихся, что измеряется в основном знаниями, полученными по английскому языку и математике. Связь же данных предметов с вопросами, имеющими отношение к формированию гражданских ценностей и активной гражданской позицией учащихся крайне низка, хотя существуют методики, которые позволяют использовать программы по данным предметам в целях обеспечения гражданского воспитания и образования. Следует отметить, что данные программы разработаны не только для школьного уровня, но и охватывают уровень дошкольной подготовки детей. Однако подобное междисциплинарное обучение может привести к понижению показателей по основному предмету.

Тестирование знаний непосредственно по гражданскому образованию приводит лишь к оценке уровня полученных знаний учащимися и развития интеллектуальных

навыков, не учитывая из-за сложности оценки, какими конкретными навыками они обладают.

– Селективность предметов. Добровольность участия в каких-либо специализированных программах по гражданскому воспитанию и образованию, дополняющих обязательные предметы, приводит к непониманию учащимися важности данного аспекта образовательного процесса.

– Зависимость участия в таких программах от финансирования. Программы, которые не являются частью учебного плана школы, кружки, оказываются тем звеном образования, которое стоит на первом месте для ликвидации в случае сокращения финансирования.

– Недостаточное количество учителей. Большой интерес к гражданскому воспитанию, проявленный со стороны правительства и министерств образования, способствовал повсеместному введению данного направления учебно-воспитательного процесса. Тем не менее курсы подготовки учителей не справляются с переквалификацией достаточного количества специалистов, готовых осуществлять гражданское воспитание и образование. Часто предмет ведут неподготовленные или недостаточно компетентные учителя.

– Негосударственный сектор школ. Образовательная политика частных, религиозных, общинных школ часто не имеет отношение ни к стандартизации образования, ни к предлагаемым программам, поскольку работают в рамках определенной концепции, не подразумевающей под собой изучения гражданских ценностей, принятых в обществе, и пропагандирующих свой собственный взгляд на воспитание и образование.

– Обширность предлагаемых материалов. Активное введение предмета, его повышенная значимость и правительственная поддержка привели к тому, что появилось большое количество программ низкого качества, недостаточно доскональное изучение которых при выборе отражается

на качестве конечного продукта, а именно: сформированности у учащихся гражданских ценностей и гражданской позиции [6].

Таким образом, можно констатировать следующее: несмотря на то что на школы возложена важнейшая роль при подготовке граждан к активному гражданству подрастающих поколений, реализация этой миссии происходит с трудом из-за ее сложности и неоднозначности. Тем не менее сотрудничество с семьей, представителями религиозных общин, общественных организаций, институтами власти, сотрудничество с центрами по разработке программ, выбор форм и методов, а также непрерывная и постоянная работа всего педагогического коллектива позволяет решить поставленную перед школой задачу. И если, как было сказано ранее, гражданское воспитание можно осуществлять сообразно возрасту и подготовленности учащихся, то соответственно уровень учебного заведения (детский сад, школа, вуз) также являются определяющим фактором для получения набора гражданских знаний, умений и навыков и формирования гражданских ценностей и активной гражданской позиции.

Литература

1. *Фахрутдинова, А.В.* Адаптационный потенциал зарубежного опыта реализации гражданского воспитания / А.В. Фахрутдинова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 7. – С. 67–71.
2. *Фахрутдинова, А.В.* Гражданское воспитание и формирование общности граждан в условиях становления государств: зарубежный опыт / А.В. Фахрутдинова // Перспективы науки. – 2011. – № 7. – С. 45–52.
3. *Фахрутдинова, А.В.* Общественная направленность гражданского воспитания в теории и практике зарубежной школы / А.В. Фахрутдинова // Вестник ЮУрГУ «Образование. Педагогические науки». – 2011. – Вып. 13, № 24(241). – С. 64–67.
4. *Barr, H.* Toward a model of citizenship education: Coping with differences in definition / H. Barr // Democracy at the crossroads. – London: Lexington Books. – 2005. – P. 55–75.
5. *Byrnes, J.P.* Naive theories and decision-making as part of higher order thinking in social studies / J.P. Byrnes, J.V. Torney-Purta // Theory and Research in Social Education. – 1995. – Vol. 23 (3). – P. 260–277.
6. *Davies, Ian.* Good Citizenship and Educational Provision / Ian Davies, Ian Gregory, Shirley Riley. – London: Falmer Press, 1999. – 150 p.
7. *Hughes, A.* Curriculum capacity and citizenship education: A comparative analysis of four democracies / A. Hughes, A. Sears // Compare. – 2010. – Vol. 40(3). – P. 293–309.
8. *Torney-Purta J.* Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age of Fourteen / J.V. Torney-Purta, R. Lehmann [et al.].
9. *Lehmann, R.* Amsterdam: International association for educational Achievement / R. Lehmann. – 2001. – 251 p. ■

НАШИ АВТОРЫ

БУРЦЕВ В.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева».

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

БУРЦЕВА Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта ФГБОУ ВПО Филиал РГУФКСМиТ в г.Новочебоксарске.

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

ГАЛКИНА Т.Э. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета.

E-mail: tanya_30@bk.ru

ГУБЕЕВА С.К. – старший преподаватель кафедры географии и краеведения Отделения географического и экологического образования Института экологии и географии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: GluklichS@mail.ru

ДАНИЧКИНА Н.А. – соискатель Учреждения Российской академии образования «Институт развития образовательных систем», заместитель декана факультета педагогики и психологии ФГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия».

E-mail: mihal_lf@mail.ru

ЕВПЛОВА Е.В. – аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета.

E-mail: EvplovaEV_succes@mail.ru

ЕНТУРАЕВА Н.В. – преподаватель Камского государственного автомеханического техникума.

E-mail: Natasha.ent@gmail.com

ЗЕЛЕЕВА В.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: pedagogika@ksu.ru

КАДЫРОВА Р.Г. – старший преподаватель кафедры географии и краеведения Отделения географического и экологического образования Института экологии и географии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: kadrezeda@yandex.ru

КИСАПОВ Н.Н. – доцент кафедры физического воспитания ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

КОЗЛОВА С.Н. – преподаватель Соликамского филиала Березниковского медицинского училища, аспирант кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета.

E-mail: KOZZZ-SV@yandex.ru

КОМАРОВА Е.В. – кандидат физико-математических наук, доцент, руководитель Научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета.

E-mail: tanya_30@bk.ru

КРУЧИНИНА Г.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

E-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru

МИЛИНИС О.А. – член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, научный сотрудник российско-американской научно-исследовательской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование», г.Новокузнецк.

E-mail: mihal_lf@mail.ru

МИХАЛЬЦОВА Л.Ф. – член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, заведующий российско-американской научно-исследовательской лабораторией «Цивилизация. Культура. Образование» г. Новокузнецк.

E-mail: mihal_lf@mail.ru

МОСКВИТИНА Л.Н. – соискатель кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института культуры и искусств, заведующая кабинетом истории и обществознания ГОУ ДПО «БелРИПКППС».

E-mail: lipa2090@yandex.ru

НАГОРНАЯ В.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией инновационной и экспериментальной деятельности Челябинского института развития профессионального образования.

E-mail: nagornaia_victoria@yandex.ru

НАСИБУЛЛОВ Р.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математической лингвистики и информационных систем в филологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

E-mail: Nasibullov_Ramis@mail.ru

НЕФЁДОВА М.В. – аспирант кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: casual_8888@mail.ru

НИКЕШИНА Н.И. – учитель музыки МОУ СОШ № 55, пос. Придонской, г. Воронеж.
E-mail: natalynei@mail.ru

НИКИТИНА Л.В. – аспирант кафедры теории, истории и методики преподавания музыки ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

НИКИТИНА Н.И. – доктор педагогических наук, Отличник народного просвещения РФ, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета.

E-mail: NN0803@mail.ru

НИКОЛАЕВА М.А. – старший преподаватель кафедры рекламы и связей с общественностью Уральского государственного педагогического университета, г.Екатеринбург.

E-mail: nikolaeva250381@list.ru

ОСТРОВАЯ В.В. – старший преподаватель кафедры экономики и менеджмента Оренбургского филиала образовательного учреждения профсоюзов высшего профессионального образования «Академия труда и социальных отношений».

E-mail: Ostrovaya.vika@yandex.ru

ПАВЛОВА И.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано Казанского государственного университета культуры и искусств.

E-mail: iraida@yandex.ru

ПОПОВА И.Н. – старший преподаватель кафедры графических информационных систем Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексева.

E-mail: inna.ppv@gmail.com

РАБОВАЛЮК Л.Н. – аспирант кафедры психологии очной формы обучения ФГБОУ ВПО «Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского», г.Владивосток.

E-mail: Kholoval@yandex.ru

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: casual_8888@mail.ru

РЫБАКОВА А.И. – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета.

E-mail: NN0803@mail.ru

САБЛИН Д.А. – старший преподаватель кафедры теории государства и права и конституционного права ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет».

E-mail: dsablinosu@mail.ru

САХАРОВА А.Е. – аспирант кафедры медицинской и общей психологии ГБОУ ВПО «Казанский государственный медицинский университет».

E-mail: sakharova_anna@mail.ru

СИДЕЛЬНИКОВА Т.Т. – доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной политологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: TTSidelnikova@gmail.com

СИМОНОВА О.Ю. – аспирант кафедры спортивных дисциплин ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

СКВОРЦОВА В.П. – аспирант кафедры педагогики высшей школы ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет».

E-mail: vasilisa-skvortsova@yandex.ru

СМИРНОВА Е.В. – кандидат биологических наук, доцент кафедры географии и краеведения Отделения географического и экологического образования Института экологии и географии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: elenavsmirnova@mail.ru

СОФРОНОВ И.Л. – аспирант кафедры спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева».

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

ТОРПИЩЕВА Р.Ш. – магистрант кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова.

E-mail: torpishcheva88@mail.ru

УРАЗМЕТОВ И.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой географии и краеведения Института экологии и географии К(П)ФУ.

E-mail: urazmetov_i@mail.ru

ФАТКУЛЛОВ И.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительных технологий Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: filnurr@mail.ru

ФАХРУТДИНОВА А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: avfach@mail.ru

ФАХРУТДИНОВА Э.З. – ассистент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского технического университета.

E-mail: elia_korolek@mail.ru

ФРОЛОВА Н.А. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры фортепиано Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ПГСГА).

E-mail: alex11@telenettv.ru

ХАБИБУЛЛИНА Г.З. – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения физике и информатике научно-педагогического отделения Института физики К(П)ФУ.

E-mail: hgz19@mail.ru

ХУЗИАХМЕТОВ А.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

E-mail: hanvar9999@mail.ru

ЧИКНАВЕРОВА К.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 МГИМО (У) МИД России.

E-mail: chiknaverova@mail.ru

ШИРШОВ В.Д. – доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и теории социальной работы Уральского государственного педагогического университета, г.Екатеринбург.

E-mail: shvd66@mail.ru

ЯГНОВА О.Ю. – преподаватель ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж».

E-mail: yagnova@rambler.ru

ЯГУДИНА Р.И. – учитель русского языка и литературы Нурлатской средней общеобразовательной школы Зеленодольского района Республики Татарстан, соискатель кафедры педагогики и методики начального образования Института педагогики и психологии К(П)ФУ.

E-mail: rozanurlat@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) федеральный университет и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 г. на журнал можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625; информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- Ориентация образования на саморазвитие личности.
- Совершенствование качества образовательных систем.
- Компетентностный подход в обучении и саморазвитии.
- Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи.
- Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности.
- Проблема мониторинга качества образования.
- История образования и педагогической мысли.
- Проблемы зарубежной педагогики и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);
- аннотацию к статье на русском и английском языках объемом не более 70 слов (12 кеглем);
- ключевые слова статьи на русском и английском языках (12 кеглем);
- УДК статьи.

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210x297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, кегль 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация и ключевые слова** (на русском и английском языках), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index terms:

В тексте, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание, что слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>
Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, курсив жирный). Ссылки на литературу оформляются с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература
1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. 3. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга –

Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.;

б) статья из сборника научных трудов –

Хабриева, О.А. Высказывания П.П. Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389;

в) статья из журнала –

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

Со всеми вопросами, связанными с журналом, обращайтесь по телефону:

8(843) 233-08-20, 8(843)-233-08-55 к Добротворской Гузель Мансуровне

или по электронному адресу: samorazvitie@mail.ru

Ждем ваших писем!

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Милинис О.А., Михальцова Л.Ф. Педагоги и студенты как творчески самореализующиеся субъекты в креативной образовательной деятельности	3
Фролова Н.А. Особенности художественно-творческого саморазвития личности учащегося-музыканта	9
Рыбакова А.И., Никитина Н.И. Совершенствование культуры самообразовательной деятельности студентов системы дистанционного обучения социального университета.....	15
Уразметов И.А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы как средство формирования профессионально-личностной компетентности студентов.....	20
Чикнаверова К.Г. Определение и развитие социолингвистической субкомпетенции «самостоятельность» (на примере изучения профессионально ориентированных текстов).....	26

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Зелеева В.П. Коммуникативное событие и его анализ в образовательном пространстве вуза	30
Сидельникова Т.Т. Тренинг как инновационный метод повышения коммуникативной компетентности студентов PR-образования	35
Галкина Т.Э., Комарова Е.В. Система управления качеством дистанционного профессионального образования специалистов социальной сферы	41
Евлова Е.В. Конкурентология – курс для всех.....	47
Насибуллов Р.Р. Развитие дистанционного образования в информационно-коммуникационной среде	53
Москвитина Л.Н. Основы информационно-методического обеспечения преподавания истории в школах Белгородской области	59
Островая В.В. Проектирование компонентов структурно-функциональной модели профессионально-корпоративной среды	65

- Николаева М.А., Ширшов В.Д.** Организация практики студентов – будущих специалистов по рекламе 71
- Ягнова О.Ю.** Организация и оценка здоровьесберегающей деятельности студентов педагогического колледжа в процессе их профессиональной подготовки 77

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

- Даничкина Н.А.** Формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов 83
- Хабибуллина Г.З.** Теоретическая модель повышения эффективности развития математических компетенций учителей естественно-научного цикла 89
- Смирнова Е.В., Кадырова Р.Г., Губеева С.К.** Практико-ориентированный подход в обучении студентов-географов педагогических специальностей 95
- Ягудина Р.И.** Школьный музей как средство развития информационной компетентности учащихся 101
- Козлова С.Н.** Динамика уровня познавательной активности студентов при индивидуализации процесса освоения специальных профессиональных компетенций в среднем медицинском учебном заведении 105
- Кручинина Г.А., Попова И.Н.** Проектирование компетентностно ориентированного содержания курса «Мультимедиа технологии» у бакалавров направления подготовки «Информационные системы и технологии» 110
- Торпищева Р.Ш.** Дидактико-методологические аспекты подготовки переводчиков в вузе на основе тезаурусного подхода 116

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

- Хузиахметов А.Н.** Проблемы социализации личности в педагогической теории и практике 121
- Ентураева Н.В.** Содержание и структура информационной культуры будущих специалистов экономического профиля учреждения СПО 128
- Фаткуллов И.Р.** Информационные технологии в нравственном воспитании будущих учителей информатики 133
- Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л.** Сущность и содержание физической культуры личности 139

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- Никешина Н.И.** Специфические особенности развития креативности младших школьников на уроках музыки в школе..... 147
- Саблин Д.А.** Педагогическая сущность формирования готовности будущего юриста к воспитательной работе с несовершеннолетними преступниками..... 153
- Сахарова А.Е.** Влияние временного фактора на прогностическую способность личности как субъекта принятия решений (на примере врачебной деятельности) 158
- Рабовалюк Л.Н.** Особенности ценностных ориентаций повторнородящих женщин.... 164
- Никитина Л.В., Симонова О.Ю., Кисапов Н.Н.** Характеристика идеального «Я» подростков 13-16 лет..... 170

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Ратнер Ф.Л., Нефёдова М.В.** Вклад Н.И.Лобачевского в развитие педагогического образования в Казанском университете 174
- Нагорная В.А.** О традициях духовно-нравственного и военно-патриотического воспитания казаков-кадетов 180
- Скворцова В.П.** Сущность концептов «патриотизм» и «патриотическое воспитание» в ретроспективе социально-педагогической мысли 185

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

- Павлова И.Ю.** Проблема формирования эстетической культуры личности в современной зарубежной педагогической практике 191
- Фахрутдинова А.В.** Роль школ США, Великобритании, Канады и Австралии в реализации гражданского воспитания..... 196

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Milinis O.A., Mikhailtsova L.F. Educators and students as subjects of artistic self-actualization in creative educational work.....	3
Frolova N.A. On the issue of artistic and creative self-development of a music student	9
Rybakova A.I., Nikitina N.I. Perfecting the culture of self-education in a distance-education program at a higher school of social science	15
Urazmetov I.A. Organizing students' extracurricular individual work as a means for building their professional-and-personal competence	20
Chiknaverova K.G. A definition and genesis of «independence» as a sociolinguistic subcompetence (the case of studying professional texts)	26

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Zeleyeva V.P. Communicative event and its analysis within the educational space of higher education	30
Sidelnikova T.T. Training sessions as an innovative method of teaching communication-oriented courses	35
Galkina T.E., Komarova Ye.V. A system of quality management for distance-based vocational education for social sphere experts	41
Yevplova Ye.V. Competition studies as a course for anyone to take	47
Nasibullov R.R. The development of distance education within the ICT environment.....	53
Moskvitina L.N. The basic aspects of informational and methodological support of history teaching: the case of secondary schools in Belgorod Oblast	59
Ostrovaya V.V. Designing the components of a structural and functional model of professional corporate environment	65
Nikolayeva M.A., Shirshov V.D. Traineeship for advertising majors	71
Yagnova O.Yu. Organization and assessment of health preservation methods for students at a teaching college in the course of professional training	77

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Danichkina N.A. Building the professional competence of psychology and pedagogics majors.....	83
Khabibullina G.Z. A theoretical model of improving efficiency of mathematics competence building for teachers of natural science.....	89
Smirnova Ye.V., Kadyrova R.G., Gubeyeva S.K. Practice-oriented approach to training students majoring in geography teaching.....	95
Yagudina R.I. School museum as a means of developing students' information competence.....	101
Kozlova S.N. The dynamics of students' cognitive activity in the process of individualizing the mastering of specialized professional competences: the case of secondary vocational school of medicine.....	105
Kruchinina G.A., Popova I.N. Designing the competence-based content for a course of Multimedia technologies for bachelor students majoring in Informational systems and technologies.....	110
Torpishcheva R.Sh. Didactic and methodological aspects of training translation majors in higher school: thesaurus-based approach.....	116

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Khuziakhmetov A.N. The issues of personal socialization in pedagogical theory and practice.....	121
Yenturayeva N.V. The structure and content of informational culture: the case of secondary vocational schools of an economics profile.....	128
Fatkullov I.R. Information technologies and their role in the moral education of students majoring in IT teaching.....	133
Burtsev V.A., Burtseva Ye.V., Sofronov I.L. The structure and essence of a person's «physical culture».....	139

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Nikeshina N.I. Specific features of creativity development at music classes in primary schools.....	147
--	-----

Sablin D.A. The pedagogic meaning of building preparedness of a law major for educational work with juvenile offenders	153
Sakharova A.Ye. The influence of time on a person's prognostic abilities in decision-making: the case of medicine	158
Rabovalyuk L.N. Some peculiarities of value systems of women in second or later childbirth.....	164
Nikitina L.V., Simonova O.Yu., Kisapov N.N. Describing the ideal «I» of teenagers aged 13 to 16	170

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Ratner F.L., Nefyodova M.V. Nikolai Lobachevskii's contribution to pedagogical education in Kazan University	174
Nagornaya V.A. On the traditions of religious, moral and military patriotic education of Cossack cadets at military schools.....	180
Skvortsova V.P. The essence of «patriotism» and «patriotic education» as concepts in the retrospect of social and pedagogic thought	185

ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Pavlova I.Yu. The problem of building personal aesthetic culture in the modern pedagogical practice of foreign societies.....	191
Fakhrutdinova A.V. The role of secondary schools in civic education in the USA, UK, Canada and Australia	196