

Раздел 4

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ — доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова — доктор психологических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

НАДЕЖДА ИВАНОВНА КУДЕРМЕКОВА — кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 374.02

А. А. Темербекова, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В работе предлагается концептуальная модель формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования, принципы и положения, блоки и технология реализации ее в образовательной практике.

Ключевые слова: технология, информационная компетентность, концептуальная модель, профессиональные компетенции.

Актуальность исследования процесса формирования информационной компетентности учителя вызвана повышением требований к качеству современного образования. Это становится насущной проблемой и условием развития системы дополнительного профессионального образования, необходимой составляющей которой является исследование состояния проблемы формирования информационной компетентности учителя в теории современной отечественной и зарубежной педагогической науки и образовательной практике и определение характера влияния на формирование информационной компетентности учителя основных тенденций современной социокультурной и образовательной ситуации в мире.

Информационной компетентности специалиста и различным аспектам ее формирования посвящено в последнее время достаточно большое количество научных исследований: Аскерко, 2007; Витковская, 2004; Витт, 2008; Войлова, 2004; Голубин, 2005; Гоферберг, 2006; Гудкова, 2007; Евладова, 2006; Завьялов, 2005; Зайцева, 2002; Колмакова, 2005; Кулантаева, 2004; В.В. Кюршунова, 2006; Лукина, 2005; Морковина, 2005; Порхачев, 2006; Плеханова, 2006; Пшукова, 2003; Сенкевич, 2005; Утенин, 2006 и др. Исходя из анализа работ [1-6], под информационной компетентностью учителя мы понимаем интегральное многоуровневое профессионально значимое личностное образование, которое проявляется в способности оперирования различного рода информацией и продуктивном использовании ее в педагогической деятельности. Структура информационной компетентности учителя задается ее компонентами (ценностно-мотивационный, профессионально-деятельностный, рефлексивно-коммуникативный).

В процессе теоретического исследования на основе всестороннего анализа философской, психолого-педагогической,

культурологической и методической литературы, работ современных авторов, психолого-педагогических исследований, результатов собственного опыта выявлено, что формирование информационной компетентности учителя осуществляется с учетом результатов современных педагогических исследований развития системы образования и представляет собой адекватную реакцию на смену внешних по отношению к образованию изменений в обществе.

На процесс формирования информационной компетентности учителя влияют социокультурные процессы современности; глобализация современного образования; общемировые и европейские тенденции развития профессионального образования; модернизация отечественного образования; усиление тенденций информатизации общества и др. В результате исследования состояния проблем реформирования российского образования определен характер влияния основных тенденций современной социокультурной и образовательной ситуации на систему регионального образования. Изучение социально-экономических (многонациональность, демографические процессы и др.), этнокультурных (этнос, поликультурность и др.) и организационно-педагогических особенностей системы образования региона также выступают в качестве предпосылок формирования этого качества специалиста.

Вхождение России в мировое образовательное пространство, смена образовательных парадигм, изменили позиции дополнительного профессионального образования, рассматриваемого нами в качестве ресурса развития отечественной образовательной системы в целом и региональной системы образования в частности.

В процессе исследования обоснована совокупность положений, составляющих теоретико-методологические основы

формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования с позиции комплекса методологических подходов (аксиологического, системного, компетентностного, средового, личностно-деятельностного, синергетического), выступающих в качестве аксиоматической базы для формирования этого профессионально значимого качества учителя в контексте современных идей образования, соответствующих социальному заказу общества и потребностям педагогической практики. Рассмотренная в исследовании теоретико-методологическая база к содержанию понятия «информационная компетентность учителя» позволили, с одной стороны, считать ее важным интегральным понятием общепсихологической теории деятельности, а с другой стороны, рассматривать информационную компетентность как важное профессионально значимое качество личности учителя, способное формироваться и развиваться в определенных организационно-педагогических условиях.

Ценностные подходы, принципы, идеи, воззрения, смыслы, ориентиры, личностные качества субъектов образовательного процесса, сформулированные в концепциях общественных и зарубежных философов, психологов, педагогов, творчески осмысленные, были избраны за основу создания концептуальной модели формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования.

Под формированием информационной компетентности учителя мы понимаем процесс управления ее формированием; специально организованный и целенаправленный процесс диагностики, проектирования, практической реализации и мониторинга формирования информационной компетентности как приоритетного направления профессионального роста учителя; актуализированных ресурсов в информационной мотивации, информационной деятельности и информационной коммуникации учителя; понимания информационной компетентности учителя как интегративного системообразующего компонента профессиональной компетентности учителя.

Проектирование модели формирования информационной компетентности учителя подчинялось следующей логике: 1) определение границ модели и формулировка цели проектирования; 2) формулировка цели модели; 3) обоснование принципов проектирования модели; 4) обоснование компонентов модели и разработка их содержания; 5) выделение условий эффективного функционирования модели; 6) определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики; 7) экспериментальная апробация модели в рамках выделенных условий.

Опираясь на эту логику, мы выстраиваем концептуальную модель формирования информационной компетентности учителя, которая позволяет нам в образовательном пространстве выделить взаимосвязанные блоки, компоненты и уровни сформированности информационной компетентности педагогов, определить вариативные возможности выстроенной модели.

1. Определение границ модели и формулировка цели проектирования. При разработке концептуальной модели формирования информационной компетентности учителя мы исходили из того, что научная модель представляет собой абстрактное выражение сущности исследуемого явления. В исследовании степень подобия модели реальной действительности была соотнесена с целью исследования, в результате чего был определен тип проектируемой модели. Понятие «концептуальной модели» пришло в педагогику из инженерной психологии. Оно обозначает систему представлений че-

ловека о целях его деятельности, состоянии предмета управления и способах воздействий. Концептуальная модель – это каркас, методологическая, дидактическая и методическая основа проектирования и конструирования процесса формирования информационной компетентности учителя. Модели системы на практике – это конкретный *план* действий по реализации модели в определенных условиях и в установленные (определенные) сроки.

Учитывая, что информационная компетентность педагога не формируется сама по себе, а требует специально организованной деятельности, нами выдвинута системообразующая цель проектирования модели данного процесса, в качестве которой в работе определен процесс формирования информационной деятельности учителя, определяющая направленность всех элементов модели (цели, задач, содержания, форм, методов, средств, критериев, уровней) на достижение интегрального результата обучения, основным критерием оценки которого является уровень сформированности информационной компетентности учителя.

Опираясь на функции моделирования, выделим из множества функций дескриптивную, прогностическую и нормативную функции. Дескриптивная функция заключается в том, что за счет абстрагирования модели позволяют достаточно просто объяснить наблюдаемые на практике явления и процессы. Прогностическая функция моделирования отражает его возможность предсказывать будущие свойства и состояния моделируемых систем. Нормативная функция моделирования заключается в том, что если, помимо состояния системы, заданы критерии оценки ее состояния, то за счет использования оптимизации возможно не только описать существующую систему, но и построить ее нормативный образ.

Формулировка цели модели. На основании анализа социального заказа общества, личности, государства, автором определена цель модели – сформировать информационную компетентность учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования. Разработанную концептуальную модель процесса формирования информационной компетентности учителя мы рассматриваем как подсистему, встроенную в контекст региональной системы дополнительного профессионального образования.

Обоснование принципов проектирования модели. Необходимость разработки концептуальной модели формирования информационной компетентности учителя диктуется рядом обстоятельств:

- во-первых, такая модель позволяет объективно представить исследуемый процесс как систему, обосновать и раскрыть его внутреннюю структуру, отражающую единство его элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимозависимости друг от друга;

- во-вторых, построение концептуальной модели дает возможность систематизировать информацию относительно процесса формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования.

В этой связи определяются концептуальные основания: ориентация на требования теоретико-методологических подходов; реализация в процессе образовательной деятельности основных дидактических принципов проектирования модели формирования информационной компетентности учителя.

Итак, теоретико-методологической базой для построения концептуальной модели выступили аксиологический, системный, средовый, компетентностный, личностно-деятельностный и синергетический подходы, и принципы (от лат. *prīncipiūm* – начало, основа), традиционно понимающиеся как

наиболее общие руководящие положения, в которых выражены требования к содержанию и организации образовательного процесса для обеспечения целостности и эффективной реализации концептуальной модели формирования информационной компетентности учителя:

- открытости и динамичности, осуществляемый посредством обеспечения адекватности и релевантности информационной образовательной среды целевым установкам процесса формирования информационной компетентности учителя;
- самоактуализации, реализуемой посредством активизации процесса формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования;

- полифункциональности, обеспечивающей влияние уровня сформированности информационной компетентности учителя на качество решения профессиональных задач;

- целенаправленности, включающей взаимосвязанные направления, методы, виды и формы деятельности, направленные на процесс формирования информационной компетентности учителя;

- всесторонности, заключающейся в необходимости полного (по возможности) охвата всего круга вопросов, включенных в образовательный процесс, направленный на формирование информационной компетентности учителя: психологических особенностей, уровней информационной компетентности учителя и характеристик самого этого процесса. В соответствии с этим принципом, информационная деятельность должна охватывать все стороны и компоненты образовательного процесса, деятельность учителей, методистов, студентов и др.

- комплексности, которая заключается в том, что концептуальная модель формирования информационной компетентности учителя будет более эффективна, если использовать весь имеющийся и возможный к применению арсенал средств и методов педагогических воздействий [7].

Анализ проблемы исследования, концептуальное обоснование проектирования системы формирования информационной компетентности учителя, позволили сконструировать концептуальную модель, определить пути технологической реализации предлагаемых научно-методических решений и разработать методику организации и проведения опытно-экспериментальной работы в данном направлении.

Представляя формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования как процесс качественного, целенаправленного, сознательного изменения его профессиональной деятельности, являющуюся неотъемлемым условием его профессионального развития, мы предложили концептуальную модель формирования информационной компетентности учителя, которая необходима в силу того, что моделирование в педагогических исследованиях выступает как высшая и особая форма наглядности, как средство упорядочивания информации, позволяя более глубоко раскрывать сущность изучаемого явления.

Создание соответствующей модели и встраивание ее в учебный процесс повышения квалификации в региональной системе дополнительного профессионального образования является оптимальным путем формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования

Обоснование компонентов модели и разработка их содержания. Структурными элементами этой модели являются следующие блоки: мотивационно-ориентационный, содержательно-технологический, контрольно-корректирующий. В структуре инвариантной части вошли выявленные нами законо-

мерности, принципы, функции. Вариативная часть модели включает содержание, методы, формы, этапы, критерии и уровни сформированности информационной компетентности учителя.

Анализ научной литературы и собственное исследование позволили выделить три уровня сформированности информационной компетентности учителя (информационно-репродуктивный, продуктивно-алгоритмический, креативно-аналитический), представляющих собой модификацию существующих систем, критериев с выделенными для них показателями, объединенных в исследовании в интегративный критерий – «информационная компетентность учителя»; определены показатели и уровни ее сформированности. Критериальная программа и механизм диагностики и оценки эффективности информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования обладают способностью воспроизводимости, вариативности и адаптивности.

В концептуальной модели формирования информационной компетентности учителя три взаимосвязанных блока, реализация которых представляет собой этапы реализации алгоритма формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования учителя.

Мотивационно-ориентационный блок предназначен для обоснования целей и задач формирования информационной компетентности учителя, исследование влияния изучаемого процесса на формирование мотивационной сферы учителя, которая, в свою очередь, способствует повышению активности учителя. Мотивы в контексте нашего исследования представляют собой удовлетворение социальных и личностных потребностей в овладении приемами работы с информационными ресурсами с целью обработки и использования их в профессиональной деятельности.

Ценностно-смысловая составляющая обеспечивает механизм отношения к содержанию информационной компетентности путем осознания значимости, важности и практической направленности применения информационных технологий в профессиональной деятельности.

Мотивационно-ориентационный блок включает в себя следующие элементы: принятие ценностей, постановка цели, задач, формирование у учителя способности и возможности к самостоятельному преобразованию и проектированию информационной деятельности, организация специальной информационной работы по обсуждению с учителями вопросов значимости информационной деятельности учителя, вопросов соотношения целей и средств, способов и путей реализации информационных знаний учителя в профессиональной деятельности.

Содержательно-технологический блок составляет содержание и технологию формирования информационной компетентности учителя. Учебно-методический комплекс, ориентированный на развитие информационной компетентности учителя, состоит из следующих компонентов:

- система спецкурсов, обеспечивающих направленность на работу с информацией;

- рабочие учебные программы спецкурсов;

- электронные учебники и учебные пособия в поддержку теоретической и технологической составляющих технологии формирования информационной компетентности учителя;

- дидактические материалы и методические рекомендации по развитию информационной компетентности учителя.

Учебно-методический комплекс образуют следующие спецкурсы: «Новые информационные технологии в образовании», «Проектирование и разработка электронных учебников», «Информационные технологии в образовании» «Информационно-образовательная среда учреждения» и др.

Профессионально-деятельностный компонент обеспечивает механизм познания через практическую деятельность (использование информационных технологий при решении конкретных педагогических задач).

В каждом спецкурсе применяются семантические методы обработки информации. Спецкурсы спроектированы с учетом реализации уровневой модели развития информационной компетентности и педагогических условий ее развития, имеют модульную структуру (базовые и дополнительные). Модули сконструированы таким образом, что в каждом из них наряду с инвариантными компонентами присутствуют и вариативные (блок выравнивания и углубления подготовки), включающие материалы для самостоятельного и углубленного изучения, задания для самостоятельной работы, исследовательские и контрольные задания, теоретические и практические материалы.

Методами обучения, позволяющими реализовать условия развития информационно-аналитической компетентности, являются: проблемный метод, кейс-метод, метод проектов, метод совместной деятельности.

Основное назначение контрольно-корректирующего блока заключается в определении результативности процесса развития информационной компетентности учителя. На этапе контроля процесса формирования информационной компетентности учителя используются тесты, анкеты, оценка продукции и др.

Рефлексивно-коммуникативный компонент обеспечивает механизм контроля процесса и результата проявления компетентности, который проявляется в оценке собственных возможностей и способностей учителя. Региональная система дополнительного профессионального образования представлена:

- инфраструктурой образовательных учреждений с учетом возможностей телекоммуникационных сетей локального, регионального и глобального уровней: Министерство образования, науки и молодежной политики Республики Алтай, Республиканский институт повышения квалификации работников образования, Горно-Алтайский государственный университет, Центр дополнительного и профессионального образования ГАГУ, Центр оценки качества образования, муниципальные образовательные учреждения, районные методические объединения учителей и др.;

- освоением новых педагогических технологий и организационных форм обучения: кейс-метод, метод проектов, участие в конкурсах педагогического опыта, (конкурсы, проекты), профессиональное общение и обмен опытом, дискуссии, проблемный метод обучения, технология совместной деятельности, выездное обучение региональных команд с целью использования сетевых технологий в подготовке информационно компетентного учителя и др.

- созданием информационно-методического сопровождения, ориентированного на формирование информационной компетентности учителя и осуществления разнообразных видов самостоятельной деятельности: использование в процессе формирования информационной компетентности учителя электронных образовательных ресурсов регионального уровня, возможность использования интернет в учебном процессе, создание банка данных электронных ресурсов, созданных самими учителями и др.

- интеграцией образовательной деятельности учителя в региональную образовательную информационную среду: включенность учителя в информационную образовательную среду, привлечение слушателей курсов к реализации образовательных программ на уровне региона, Сибирского Федерального округа и др.

Представленная модель формирования информационной компетентности учителя позволяет: во-первых, объективно представить образовательный процесс как процесс, показать роль информационной составляющей в структуре системы

дополнительного профессионального образования; во-вторых, разработка такой модели обеспечивает возможность свести учителю в единый комплекс информацию, систематизировать ее, исключив дублирование и тавтологию; в-третьих, модель выступает в качестве информационной базы для разработки новых учебных компонентов в условиях модернизации системы образования, расширения информационного пространства в соответствии с социальным заказом.

Представленные выше структурные компоненты модели формирования информационной компетентности учителя раскрывают внутреннюю организацию процесса и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами.

Мы полагаем, что предлагаемая концептуальная модель существенно продвинет систему образования республики в ее развитии и позволит при приоритете интересов личности гармонизировать систему образования с интересами общества. Предложенный подход показывает, что данную модель можно рассматривать с системных позиций, как сложную иерархическую систему, каждый уровень которой состоит из нескольких элементов, имеющих собственные цели и задачи.

Важнейшим компонентом процесса формирования информационной компетентности учителя в рамках модели является одноименная технология, которая выделяется автором в отдельный узел процессуальных факторов функционирования системы.

Опираясь на российские теории и практические разработки педагогических технологий, отраженные в научных трудах В.П. Беспалько, Е.А. Левановой, В.М. Монахова, И.Ю. Соколовой, С.Б. Серяковой, А.В. Хуторского и др., технологию формирования информационной компетентности учителя мы определяем как целевую разработку концептуальной модели, включающей в себя взаимосвязанный комплекс блоков, содержательная и процессуальная направленность которых образует целостный педагогический процесс. Иначе, под «педагогической технологией» мы понимаем совокупность целей, задач, принципов, функций и методов и средств обучения, а также мониторинг сформированности искомых знаний, умений, на основе выделенных критериев и показателей, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования.

Педагогическая технология является системной категорией, ориентированной на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации образовательного процесса с учетом эмпирических новаций педагогов, реализующихся в процессе целенаправленного взаимодействия и направленности на достижение высоких результатов. Предложенная технология по реализации концептуальной модели позиционирует информационную компетентности учителя как инструмент личностного и профессионального роста и предполагает разработку конкретного содержания образования, ориентированного на овладение информационной компетентностью по шагам.

Опираясь на методологию деятельности, рассмотрим организацию процесса формирования информационной компетентности учителя как деятельность, упорядоченную в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой, которая включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, ее результат [8, с. 25-26]. Внешними по отношению к этой структуре являются следующие характеристики деятельности: особенности, принципы, условия, нормы.

Для того чтобы концептуальная модель формирования информационной компетентности учителя эффективно функционировала, необходимо и достаточно, чтобы она удовлет-

воряла определенным требованиям. Опираясь на позиции А.М. Новикова, выделим три основных требования, предъявляемых к моделям: ингерентности, простоты и адекватности как отношения моделей с тремя остальными «участниками» процесса моделирования: со средой (ингерентность), с субъектом, создающим и/или использующим модель (простота), с моделируемым объектом, то есть с создаваемой системой (адекватность):

- ингерентности, то есть достаточной степени согласованности создаваемой модели со средой, в которой ей предстоит функционировать, чтобы она входила бы в эту среду как естественная составная часть этой среды;

- простоты, поскольку представляет собой некоторую достаточно простую систему, приближенную к моделируемой реальности, так, что она проста в реализации;

- адекватности, то есть обладает возможностью достижения с ее помощью поставленной цели в соответствии с критериями.

Шаг 1. ИНФОРМАЦИОННЫЙ. Информационная задача. Проблемная ситуация. Введение профессионально значимой информации проблемного содержания.

Шаг 2. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ. Формулирование проблемы. Разработка и постановка проблемы. Актуализация знаний. Анализ возможных вариантов решения проблемы и разработка нескольких вариантов. Подбор необходимых для решения обозначенной проблемы средств. Выбор варианта решения. Определение из возможных самого рационального варианта решения проблемы.

Шаг 3. ОПЕРАЦИОННЫЙ. Планирование. Разработка плана действий по решению проблемы. Конструирование последовательности действий по решению проблемы. Решение проблемы. Проверка готовности и выполнение технологических действий проблемы.

Шаг 4. МОНИТОРИНГ. Контроль. Проведение контролирующих действий по выяснению качества выполнения продукта информационной деятельности.

Шаг 5. АНАЛИЗ. Анализ деятельности. Анализ действий по реализации проблемы. Возможность решения проблемы различными способами.

Шаг 6. РЕЗУЛЬТАТЫ. Итоги и выводы. Подведение итогов проделанной работы.

Эффективность проектируемой модели формирования информационной компетентности учителя рассматривается нами с позиций:

- востребованности образовательных услуг, предоставляемых региональной системой дополнительного профессионального образования;

- способности системы повышения квалификации работников образования быть адаптивной, гибкой по отношению к внутренним и внешним изменениям региональной информационной образовательной среды;

- обеспечения влияния системы дополнительного профессионального образования на совершенствование информационной компетентности учителя, его профессионализма и в конечном итоге - на развитие всей региональной системы образования в целом.

Совершенствованию процесса формирования информационной компетентности учителя способствуют следующие основные педагогические условия (научно-обоснованная организация процесса формирования информационной компетентности учителя (на основе системного и компетентностного подходов): актуализация субъектной позиции учителя в процессе работы с информацией (на основе личностно-деятельностного подхода); специальная организация информационной образовательной профессионально значимой среды (на основе средового подхода); стимулирование мотивации обучающихся на получение лично значимого образовательного продукта (на основе синергетического подхода); осуществление мониторинга, предметом которого выступает уровень информационной компетентности учителя (на основе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов), обеспечивающие положительный образовательный и развивающий эффект, активно вовлекая учителя в образовательную деятельность, направленную на формирование его информационной компетентности.

Определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики. Оценка эффективности исследуемого качества - формирования информационной компетентности учителя - осуществлялась путем диагностики его по наиболее важным характеристикам, отражающим её содержательные, структурные и динамические особенности и определяющим способность реализовать основные ее функции. В процессе определения результата сформированности информационной компетентности учителя используются: тестирование, прямое и косвенное, целенаправленное наблюдение, количественный и качественный анализ экспертных оценок, самооценок, естественный эксперимент и др.

В процессе опытно-экспериментальной работы определена динамика формирования профессиональной компетентности учителя, отражающая на основе реализации выдвинутых педагогических условий эффективность процесса формирования информационной компетентности учителя.

Библиографический список

1. Аскерко, Ю.И. Формирование информационной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.И. Аскерко. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. ун-та. – 2007.
2. Витковская, Н.Г. Формирование информационной компетентности студентов вузов: на примере специальности «Журналистика» [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Витковская. – Н. Новгород, 2004.
3. Витт, А. М. Развитие информационной компетентности у студентов технического вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.М. Витт. – Челябинск, 2005.
4. Гоферберг, А.В. Формирование информационной компетентности студентов технологии и предпринимательства [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Гоферберг. – Новокузнецк, 2006.
5. Гудкова, Т. А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Гудкова. – Чита, 2007.
6. Завьялов, А. Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Завьялов. – Тюмень, 2005.
7. Темербекова, А. А. Теоретико-методологические подходы к процессу формирования информационной компетентности учителя [Текст]: / А. А. Темербекова // Проблемы педагогического образования: сб. науч. ст. под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Ливановой. – М.: МПГУ–МОСПИ, 2008.
8. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ. – 2002.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 37.01:001.8

Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск

НЕПРЕРЫВНОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

В работе предлагается новый методологический подход к проблеме непрерывного экологического образования, которое мы рассматриваем не как элемент общего образования, а как ведущий принцип общего образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности.

Ключевые слова: непрерывное экологическое образование, педагогическая система, педагогические принципы.

Проблема непрерывности образования является сегодня чрезвычайно актуальной и признанной на самом высоком государственном уровне. Под *непрерывным образованием* понимается процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества. Целью его является становление и развитие личности как в периоды её физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей [1, с. 2-16]. Системообразующим фактором непрерывного образования служит общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека. Этим определяется упорядочение множества образовательных структур — основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и общественных, формальных и неформальных. Их взаимосвязь и взаимообусловленность, взаимная субординация по уровням, координация по направленности и назначению, обеспечение взаимодействия между ними превращают всю совокупность таких структур в единую систему. Единство целей непрерывного образования как системы и специфических задач каждого её звена органически сочетается с *вариативностью образования*, многообразием типов образовательных учреждений, педагогических технологий и форм государственно-общественного управления.

Непрерывное экологическое образование как педагогическая система — это совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, связанного с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества, экологической компетентности и культуры, воспитания личности, для которой органично умение сохранять биологическое равновесие среды, гражданской и нравственной зрелости в осознании необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности. Для каждого человека такое образование выступает процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственно-общественных учебных заведений и путём *самообразования*. Для государства оно является ведущей сферой социальной политики по обеспечению развития экологической культуры личности каждого человека. Для общества в целом оно является механизмом расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса любой страны. Для мирового сообщества непрерывное экологическое образование выступает способом сохранения, разви-

тия и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных экологических проблем современности.

В рамках своей концепции мы рассматриваем *экологическое образование не как элемент общего образования, а как ведущий принцип общего образования*, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности.

Каковы же реальные основания считать экологическое образование принципом дидактики?

Следует заметить, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически и гносеологически сложный и длительный. Он связан всегда с познанием закономерностей педагогических явлений и детерминирован длительной педагогической практикой. Более того, в научном исследовании перейти логическим путем от закономерностей к принципам (от сущего к должному) невозможно. Механизм этого перехода частично раскрыт в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения».

Сложность процедуры этого перехода по В.В. Краевскому объясняется тремя моментами:

Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом — они связывают теорию с практикой.

Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри ее научно состоятельны и корректны по отношению к практике.

В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

Как известно, перечней принципов достаточно много. Но каждый новый автор не доволен своими предшественниками и предлагает свой перечень, пока не появится новый. Такая картина, по мнению Ю.К. Бабанского, «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошёл до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [2, с. 33].

В своей работе мы определяем принципы теории обучения как *категории дидактики, обусловленные педагогически-*

ми законами и закономерностями, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, отражающие дидактическую концепцию и реализующиеся через сущностные, нормативные и процессуальные функции.

Анализ сущностной стороны концептуального принципа экологического образования приводит нас к выводу о том, что **сущностный** компонент в системе общего образования должен:

1. Конкретизировать основные принципы экологического образования, составляющие основу теории экологического образования школьников: междисциплинарный подход в формировании экологической культуры; систематичность, непрерывность и преемственность в изучении экологического материала; единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды; взаимосвязь глобального, национального и краеведческого уровней в раскрытии экологических проблем в учебном процессе.

2. Раскрывать основные методологические принципы формирования содержания экологического образования: гуманизации (ориентации на человека и гуманистические ценности); фундаментализации (учета универсального, космополитического знания); приоритета общечеловеческих ценностей над групповыми (ориентации на общечеловеческие идеалы, цели и общекультурные ценности); плюрализма (учета многообразия теоретических точек зрения); прагматизма (ориентации образования на требования общества и определенную личность); преемственности и своеобразия в развитии отечественной системы экологического образования (учета национальных традиций ценности, норм и идеалов современного российского общества).

3. Составлять методологическую основу формирования предметного содержания экологического образования, включающих принципы: соответствия содержания экологического образования специфике предмета экологии; системности и целостности экологического образования, определяемый структурно-функциональными особенностями самой экологии как науки; преемственности и межпредметных связей.

4. Соединять принцип развития со всеобщим принципом единства мира и принципом экологического образования, снимая главное противоречие между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки.

5. Способствовать целенаправленному управлению мыслительными процессами, которые должны выходить за пределы формальных предметных знаний и осознаваться на уровне экологической философии.

6. Обеспечивать непрерывность экологического образования, которая должна быть осознана через понимание специфики развития человечества, которому предстоит обрести чувство общности, новую мораль и новую нравственную основу жизни людей на планете Земля.

Традиционный разрыв содержательной и деятельностной сторон учебного процесса препятствует реализации дидактических принципов на практике. Успех же обучения зависит от того, насколько полно они реализуются в учебном процессе. В связи с этим необходимо определить нормативную функцию принципа экологического образования.

В самом общем виде *нормативная функция принципа экологического образования* складывается из основных сущностных аспектов экологического образования с соответствующим их преобразованием в нормы-регулятивы процесса обучения.

При этом мы не ставим своей целью полностью раскрыть нормативный аспект принципа экологического образования,

так как это представляет собой самостоятельную область исследования, но мы попытаемся выделить основные системные функции, которые должны отражать нормативную сторону этого дидактического принципа в рамках целостной педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения.

В **содержании** обучения в самом общем виде *нормативные* функции принципа экологического образования, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Раскрывать в процессе экологического образования следующую группу принципов: культуросообразности и природосообразности; научности и связи теории с практикой; исторической взаимосвязи природы и общества; социальной обусловленности отношений человека к природе и стремлении к гармонизации этих отношений; междисциплинарного и преемственного подхода в формировании экологической культуры школьников; принцип организации содержания и преподавания общеобразовательных учебных предметов (с учетом, что содержание образования должно иметь экологический характер).

2. Реализовывать в процессе школьного обучения следующие методологические задачи: формирование научно-философского взгляда на мир и место в нем человека; приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем, касающихся экологии.

3. Раскрывать основополагающие мировоззренческие идеи, заложенные в цикле естественнонаучных и общественно-исторических дисциплин: развития и целостности природы; изменения природы в процессе труда; влияния среды на здоровье человека; роли природы в нравственно-эстетическом развитии личности; оптимизации взаимодействия в системе «природа — государство — общество человек».

4. Создавать условия для комплексного видения экологии в общей системе наук, системности научных знаний и в построении системных обобщенных экологических знаний с учетом связей между связанными с ней науками (учебными дисциплинами), теориями, научными картинами мира, позволяющими осознавать единство мира, его целостность и роль взаимодействия общества и природы на экологическое состояние среды обитания человека.

5. Использовать принцип экологического образования для разработки интегративной структуры учебных знаний и формирования представлений о системности знаний.

6. Формировать экологическую культуру личности на философском уровне, предполагающем интерпретацию экологических проблем на уровне философии, умение диалектически мыслить и анализировать экологические проблемы.

7. Способствовать осознанию зависимости человека от природы и природы от человека на всех этапах человеческой истории, формированию человека, для которого органично умение сохранять биологическое равновесие природной среды, что требует воспитания чувства ответственности за последствия нарушения такого равновесия.

8. Учитывать в учебном процессе возрастные особенности учащихся: учить школьника ставить перед собой цели, адекватные возрастным задачам и его личностным ресурсам; вносить в возрастные задачи коррективы при изменении объективных обстоятельств; учитывать не только достигнутый уровень развития ученика определенного возраста, но и возможности влияния на этот процесс (в том числе и исходя из понятия зоны ближайшего развития).

9. Формировать у учащихся умения оценивать состояние окружающей среды, ближайшего природного окружения.

Процессуальные функции принципа экологического образования, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Использовать реализацию экологического образования, обуславливающего интегральность, целостность научных знаний в качестве важнейшего критерия развития личности, ее экологической культуры и соответствующего мышления.

2. Рассматривать принцип экологического образования как регулятив личностно ориентированного развивающего обучения, который в сочетании с принципами преемственности; историзма; единства личности, сознания и деятельности должен регулировать содержание проектируемой деятельности, направленной на формирование и развитие экологической культуры учащихся.

3. Управлять не только внешней деятельностью экологического характера, но и соответствующими мыслительными процессами, учитывая возрастные, психологические особенности учащихся при экологическом образовании.

4. Формировать новую целостную систему экологических знаний, интегрированных современными проблемами экологии и организовывать диалог различных учебных дисциплин по проблемам экологии.

5. Координировать учебные дисциплины в учебных планах по использованию их содержания в развитии экологической культуры учащихся.

6. Выделять сложные комплексные проблемы экологии, которые можно решать только в единой системе научных знаний.

7. Выполнять следующие важные функции экологического образования: *просветительная* - помогает школьникам осознать природу как среду обитания человека и как эстетическое совершенство; *развивающая* - умение осознавать экологические явления, устанавливать связи и зависимости, существующие в мире природы, делать выводы, обобщения и заключения относительно состояния природы, давать рекомендации разумного взаимодействия с ней; *воспитательная* - проявляется в формировании нравственного и эстетического отношения к природе, чувства долга и ответственности; *организующая* - состоит в стимулировании активной природоохранительной деятельности; *прогностическая* - заключается в развитии умения предсказания возможных последствий тех или иных действий человека.

Реализация принципа экологического образования придает общему образованию ту целостность, которая делает его

системой. К системности знаний можно придти только через системность в обучении. Придавая учебным предметам характер системности, экологическое образование должно: 1) выступать ведущим принципом, определяя характер общего образования и управлять процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности; 2) углублять и расширять функцию общего образования, связанную с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества, экологической компетентности и культуры, воспитания личности, для которой органично умение сохранять биологическое равновесие среды, гражданской и нравственной зрелости в осознании необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности; 3) способствовать обобщению знаний и формированию интегративного мышления учащихся, развивать у них научное мировоззрение; 4) определять направленность развития научных знаний и в обеспечении формирования современного экологического стиля мышления; 5) проецировать научные знания на учебный процесс с учетом экологического образования; в согласовании учебных программ, понятий, законов и теорий.

Появление в дидактике принципа экологического образования должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе экологической структуры учебных знаний, а это в свою очередь приведет к формированию экологической культуры и соответствующего мышления школьников. *В связи с этим экологический принцип должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.*

Таким образом, экологическое образование в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию экологической культуры и соответствующего экологического мышления учащихся. Принцип экологического образования должен определять основные направления в деятельности учителя и характер познавательной деятельности учащихся.

Библиографический список

1. Концепция общего и среднего экологического образования / под ред. д.п.н., академика РАО И.Д. Зверева, д.п.н., профессора И.Т.-Суравегиной // Зеленый мир. - 1997. - № 14.
2. Бабанский, Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. - 1982. - №11.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 373.1.02:372.8

Н.В. Решетникова, ст. преподаватель АлтГПА, г. Барнаул

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике. В публикации представлена методическая система преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике, идейная основа которой – технологии проблемного, развивающего обучения, применение информационных технологий. Авторская методическая система базируется на семи основных дидактических положениях.

Ключевые слова: преемственность, прикладная направленность обучения математике, преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике, технология обучения, методическая система обучения

Проблема реализации преемственности в обучении изучается не одно десятилетие, но сложность решения заключается в многогранности рассмотрения преемственности. Наше исследование посвящено изучению преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике между основной и старшей школой. Предмет изучения выбран не случайно и обосновывается следующими факторами:

1) в Концепции структуры и содержания общего среднего образования указана необходимость «усиления прикладной направленности курсов естественно научных дисциплин на всех стадиях обучения» [1, с. 12], поэтому требует решения проблема реализации прикладной направленности;

2) осуществление прикладной направленности обучения математике, как и любой процесс, предполагающий развитие (!), с точки зрения философии должен происходить преемственно, поэтому возникает необходимость выявить сущность преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике и особенности обучения, реализующего эту преемственность;

3) множество методических проблем, возникающих на стыке дошкольного учреждения и начальной школы, начальной и основной школы, школы и вуза, связанных с реализацией преемственности, нашли решение, но преемственность между основной и старшей школой недостаточно представлена. В последние годы преемственная связь между основной и старшей профильной школой изучается достаточно активно, но вместе с тем остается малоизученной преемственность между основной и старшей общеобразовательной школой.

Выявление и осознание этих факторов позволили нам сформулировать проблему исследования – проектирование и внедрение методической системы обучения, позволяющей целенаправленно реализовать преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике между основной и старшей общеобразовательной школой. Цель исследования состоит в выявлении теоретических основ преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике и разработке методической системы обучения, способствующей реализации этой преемственности в основной и старшей общеобразовательной школе.

Сущность основного понятия исследования – преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике – определяется через понятия «преемственность», «прикладная направленность обучения».

Различные трактовки понятия «преемственность» противоречивы и объединяются несколькими фактами: она выражает связь между положительным на предыдущей ступени и новым на последующей, и рассматривается в основном как принцип обучения. Преемственность определяется как объек-

тивная необходимая связь между новым и старым в процессе развития, предполагающая не только ликвидацию старого, но и сохранение и дальнейшее развитие того прогрессивного, рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях, без чего невозможно движение вперед ни в бытии, ни в познании (А.Г. Спиркин, И.Т. Фролов).

Анализ различных трактовок понятия «преемственность в обучении» (Л.В. Воронина (1999), А.М. Пышкало (1978), В.Э. Тамарин (1987)) привел нас к выводу, что суть преемственности в обучении математике, заключается не только в осуществлении определенной логической последовательности материала, в развитии ЗУНов школьников при обучении математике (в процессе связи старых и новых знаний, анализа знаний, их обобщения), в умении применять знания на практике, в деятельности, но и в совершенствовании личности ученика, в организации обучения. Она раскрывает общую направленность и сущность развития основных компонентов процесса обучения: целей, содержания, методов, форм и средств. Таким образом, под преемственностью в обучении математике понимается принцип построения виткообразного процесса обучения, который требует взаимосвязи и развития содержания, методов и форм обучения математике, связи между всем положительным, заложенным у учащихся на предыдущих ступенях обучения математике и новым знанием, что способствует совершенствованию процесса обучения, личности учащихся.

Учебный процесс, в котором реализуется преемственность, по словам исследователей, должен предполагать такую его организацию, в которой изучение нового знания происходит с опорой на ранее изученное (Г.И. Щукина). В основе реализации содержательной преемственности заложена систематизация знаний, их обобщение [2]. Именно такой учебный процесс позволяет новый материал органично вплести в имеющуюся у школьников систему знаний, лучше его осмыслить и усвоить. Кроме того, старые знания обретают связь с новыми, углубляются, совершенствуются и становятся более гибкими. Организация такого обучения требует разработки и использования специальной технологии, отслеживания результатов, коррекции действий учеников, учителей. Таким образом, рассматривая преемственность в обучении математике, мы считаем необходимым учитывать не только содержательную, но и так называемые процессуальную, результирующую стороны учебного процесса.

Ход мысли при познании какого-либо объекта или явления, отмечают философы, всегда идет через отрицание отрицания (А.Г. Спиркин, И.Т. Фролов). На первом шаге познавательного процесса, в ходе практической деятельности, наблюдения, эксперимента, ученик узнает некоторые факты. Затем, абстрагируясь от одиночных фактов, он самостоятельно или

с помощью учителя выявляет присущие всем фактам общие черты, делает общие выводы (отрицание отдельного общим, т.е. первое отрицание). Далее ученик возвращается к фактам, объясняет их на основе этих выводов (второе отрицание – от общего возврат к конкретному). Знание фактов на этой стадии познания становится глубже, полнее, появляется понимание сущности процессов, закономерностей их функционирования и развития. Таким образом, преемственность в обучении математике предполагает непрерывность учебного познания как необходимое условие возникновения нового математического знания. К такому заключению пришли Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. Они подчеркивали важность в рамках развивающего обучения обеспечение движения формируемых понятий по ступеням их развития и считали это условием преемственности в обучении.

Механизмом реализации преемственности в обучении математике являются противоречия (Ю.А. Кустов [3], А.В. Батаршев [4]), следовательно, из множества существующих технологий, более естественным в учебном процессе будет использование элементов технологии проблемного обучения.

Сущность понятия прикладной направленности, используемое нами в исследовании, является следствием анализа и уточнения понятий «прикладная направленность обучения», «практическая направленность обучения», предложенных в методической литературе. Разные трактовки обнаруживают их различие, но исследователи утверждают, что одно без другого существовать не может [5, 6]. Единство прикладной и практической направленности обучения математике отражается в понимании Н.А. Терешиним прикладной направленности как «ориентации содержания и методов обучения на применение математики для решения задач, возникающих вне математики» [7]. Расширяя данную трактовку, в исследовании под *прикладной направленностью обучения математике (ПНОМ)* мы понимаем ориентацию содержания, методов и форм обучения математике на решение задач, на формирование практических умений школьников, использование математики в различных видах деятельности человека, в познании окружающего мира, на расширение представлений о роли математики в познании действительности, а также на формирование самостоятельной деятельности учащихся.

Определенное нами понятие прикладной направленности обучения математике неоднозначно. Исходя из сути понятия, мы выделяем следующие *основные направления реализации ПНОМ*:

- включение в математическое содержание прикладных задач;
- формирование представлений о математическом моделировании;
- использование межпредметных связей;
- формирование практических (вычислительных, измерительных, графических, алгоритмических) умений и навыков;
- развитие информационной культуры школьников при обучении математике.

На основе вышеприведенного анализа понятий «преемственность» и «прикладная направленность обучения математике» мы сформулировали определение основного понятия исследования. *Преемственность в осуществлении ПНОМ (ППНОМ)* – это принцип, требующий взаимосвязи всех направлений реализации ПНОМ (включение в математическое содержание прикладных задач; формирование представлений о математическом моделировании; использование межпредметных связей; формирование практических (вычислительных,

измерительных, графических, алгоритмических) умений и навыков; развитие информационной культуры школьников при обучении математике), предполагающий на каждом следующем этапе прогрессивное развитие и углубление изученного на предыдущей ступени обучения, способствующий личностному развитию школьника и совершенствованию процесса обучения математике.

Необходимость реализации ППНОМ в реальном учебном процессе потребовала конструирования соответствующей модели обучения. Идейную основу процесса обучения математике, позволяющей реализовать преемственность в осуществлении ПНОМ, составили технологии проблемного, развивающего обучения, а также применение информационных технологий. Они наиболее полно соответствуют сути преемственности, законам развития ученика, его знаний, а также развитию самого учебного процесса [8]. Таким образом, суть методической системы ППНОМ (МС ППНОМ) заключается в расширении представлений школьников о значимости математики и ее методах, в использовании идей проблемного и развивающего обучений, применении информационных технологий при обучении математике в основной и старшей школе.

В результате анализа «классических» дидактических принципов обучения и преломления их через призму ППНОМ, нами выделено 7 основных дидактических положений, являющихся исходными для построения и реализации МС ППНОМ: *адекватность; посильность; опора на субъектный опыт школьника; полезность; ретроспективность; перспективность; самостоятельность и творческий подход.*

Структура нашей системы представлена тремя основными блоками: содержательно-целевым, процессуальным, результативным (рис. 1).

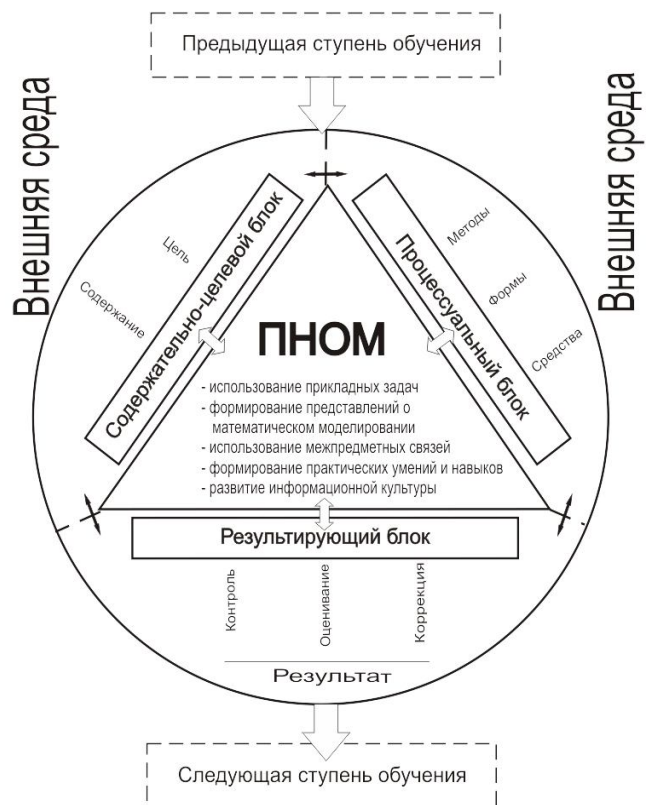


Рис. 1 Структурно-графическая модель МС ППНОМ

Первый блок МС ППНОМ – содержательно-целевой – включает определение цели обучения математике и соответствующего содержания в условиях реализации преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике. Методическая система имеет *целью* реализовать преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике между средним и старшим звеньями общеобразовательной школы. Этой целью задается также планируемый результат. Построение данного блока базируется на Концепции математического образования, стандартах, программах, принимается во внимание и содержание действующих школьных учебников по математике.

Основная задача процессуального блока – определить методы, формы и средства обучения, которые составляют технологию обучения в рамках реализации МС ППНОМ. Осуществление технологии возможно в условиях сложившегося в школе обучения; смысл ее в том, что она позволяет ученикам среднего звена адаптироваться в старшей школе, усваивая математический материал с опорой на уже изученное; она практикоориентирована, способствует развитию методов, форм и средств обучения, применяемых в основной школе, на старшей ступени обучения, а также совершенствованию самой технологии.

Технология включает в себя следующие позиции:

1) Формулировка цели раздела, темы, урока через призму преемственности ПНОМ – в целях должна быть отражена направленность на реализацию направлений осуществления ПНОМ; постановка этой цели совместно с учениками для принятия ее последними.

2) Выявление основных математических знаний, практических умений по конкретной изучаемой математической теме, установление их объема, логики изложения материала.

3) Учет возрастных особенностей учащихся основной и старшей школы, их познавательных возможностей. Следует учитывать, что учебные возможности школьников развиваются с возрастом неравномерно: в 7–8 классах темп их развития выше, чем в 5–6 классах, затем в 9 классе их рост замедляется, а в 10–11 классах – ускоряется (Л.В. Воронина).

4) Изучение нового материала с максимальным привлечением субъектного опыта школьников и опорой на зону их ближайшего развития; изложение теории предварять или сопровождать, по возможности, примерами из жизни, производства.

5) Разнообразие функций входного и итогового контроля. Задания для контроля должны предусматривать использование учеником практикозначимых умений. Входной контроль при этом не только помогает выявлять типичные ошибки, но и может выполнять функцию актуализации знаний перед изучением новой темы; итоговый – для подведения итогов, выявления «пробелов» у учеников с последующей их ликвидацией, текущий в системе с названными видами контроля – для

Библиографический список

1. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) [Текст] // Математика в школе. – 2000. – № 2.
2. Ананьев, Б. Г. О преемственности в обучении [Текст] / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2.
3. Кустов, Ю. А. Место и роль принципа преемственности в педагогике высшей школы [Текст] / Ю. А. Кустов // Современная высшая школа. – 1998. – № 1 (61).
4. Батаршев, А. Г. Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе (теоретический и методологический аспект) [Текст] / А. Г. Батаршев; под ред. А. П. Беляевой. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1996.
5. Фирсов, В. В. О прикладной направленности курса математики [Текст] / В. В. Фирсов // Математика в школе. – 2006. – № 6.
6. Шапиро, И. М. Прикладная и практическая направленность обучения математике в средней общеобразовательной школе [Текст] / И. М. Шапиро // Педагог: Наука, технология, практика. – 1998. – № 2.
7. Терешин, Н. А. Прикладная направленность школьного курса математики: книга для учителя [Текст] / Н. А. Терешин. – М.: Просвещение, 1990.
8. Решетникова, Н.В. Преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

формирования самоконтроля и самооценки школьников. Основные функции контроля дополняются функцией коррекции. При проведении контроля привлекать компьютерные тесты.

6) Применение вводной беседы (лекции), иллюстрирующей логическую структуру материала, значимые элементы темы (раздела) и связи между ними (осуществлять введение новых понятий на основе генетического подхода). Проведение уроков-лекций позволяет углублять знания по определенной теме. Уместно использование блок-схем, опорных конспектов и др., что способствует целостному восприятию нового материала. Иллюстрация материала с помощью программ-презентаторов оптимизирует процесс обучения.

7) Организация проблемных ситуаций и исследовательской деятельности, в том числе в ходе проведения практических и лабораторных работ (от конкретного к абстрактному), используя при этом задания с практическим содержанием, проблемных, ориентированных на зону ближайшего развития ученика.

8) Организация продуктивного повторения за счет углубления ЗУНов посредством использования их в новых ситуациях, обобщения.

9) Применение разных видов самостоятельной работы с целью развития приобретенных школьниками ЗУН, для формирования самоконтроля и самооценки.

Третий – результирующий – блок определяет особенности контроля и оценки результатов обучения, содержит критерии оценки уровня реализации преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математики; он направлен на отслеживание изменений в процессе обучения посредством замеров по выделенным критериям, проведение коррекции в обучении через содержательно-целевой и процессуальный блоки и получение результата, соответствующего заявленной цели. Разрабатывая критерии для отслеживания изменений в процессе обучения в рамках МС ППНОМ, в качестве основных нами выделены следующие:

- сформированность умений, зарождающихся и развивающихся в процессе реализации ППНОМ, т.е. П-умения (повышение уровня их сформированности). К П-умениям относятся умения: использовать сведения других школьных предметов, различных областей деятельности человека, т.е. использовать межпредметные связи и субъектный опыт; алгоритмические; информационные; осуществлять этапы математического моделирования при решении задач; графические; вычислительные;

- интерес учеников к математике (развитие интереса).

Качественный и количественный анализ результатов экспериментального обучения, проведенного с 2004 г. по 2007 г., показал приемлемость разработанной методической системы и подтвердил сформулированные теоретические положения нашего исследования.

УДК 37.011

О.В. Головина, аспирант КГПУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье сформулировано определение историко-математической компетентности, определена ее структура, содержательное наполнение компонентов историко-математической компетентности, выделены функции, критерии и уровни ее сформированности.

Ключевые слова: компетентностный подход, историко-математическая компетентность, функции, критерии и уровни формирования историко-математической компетентности, история математики.

Современный период развития общества характеризуется информационным взрывом: общий объем знаний удваивается каждые 10 лет. Это относится и к образованию, где появляются новые и изменяются традиционные формы, методы и средства обучения. Внедрение новых информационных технологий должно удовлетворять общепринятым методическим требованиям: должна реализовываться идея фундаментальности и гуманитаризации образования и, кроме того, происходить постоянное технологическое совершенствование способов передачи знаний по каждому конкретному учебному предмету, что требует повышения уровня квалификации и профессионализма учителей. Курс истории математики является составной частью математического образования в университетах и педагогических вузах. В последних он призван готовить будущих учителей к осуществлению исторического подхода в преподавании математики в школе, развивая интеллектуальный потенциал и эрудицию студентов. Курс истории математики позволяет будущим педагогам:

- демонстрировать, применять, критически оценивать и пополнять педагогические и физико-математические знания для решения профессиональных задач;
- проектировать соответствующие индивидуальные образовательные маршруты обучения учащихся;
- применять знания, умения и навыки по истории математики для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на ступени основного образования конкретного образовательного учреждения в области физико-математических наук;
- реализовывать учебные программы основных курсов и проектировать элективные учебные программы курсов предпрофильной подготовки по математике, используя разнообразные методы, формы и приемы, основанные на истории науки, соответствующие возрастным особенностям обучающихся и специфике образовательных программ;
- организовывать различные виды учебной и внеучебной деятельности обучающихся (проектной, учебно-исследовательской, общественно-полезной и т.д.), коллективное и групповое взаимодействие обучающихся;
- осуществлять психолого-педагогическую поддержку и стимулировать обучающихся к самостоятельности и самооценке.

Во все времена возникал волнующий вопрос о причинах, в силу которых математика обладает огромными возможностями практического применения. Согласно мнению группы видных французских ученых, печатающихся под псевдонимом Николя Бурбаки [1] “неясно и возможно навсегда останется неразрешимой загадкой, каким образом результаты математики находят применение в практике”. Имеется и другое мнение, согласно которому возможность применения математики объясняется случайностью. Приведем здесь хорошо извест-

ное мнение Пьера Бутру, высказанное им ещё в 1920 году, о том, что если математика почти точно согласуется с эмпирическими условиями, то это не результат её внутренних свойств, а лишь внешних обстоятельств, и мысль о том, что сравнительно простая наука способна объяснить явления природы - это счастливая случайность, которая не должна была с необходимостью наступить. Вывод о том, что возможность применения математики к задачам практики является счастливой случайностью, на наш взгляд, ошибочен, практическое приложение математики представляет собой логическое продолжение определенных представлений о формировании математических понятий. Ошибочность таких взглядов становится ясной, когда перед глазами находится не только окончательно формализованная математическая дисциплина, а весь исторический путь её развития.

При этом удается проследить путь возникновения и становления её понятий из почти интуитивных представлений, подсказанных практикой или частными задачами, других областей знаний. Если же замкнуться в уже сформированной формализованной математической схеме и за её пределами не желать ничего видеть, то связи математики с практикой, с проблемами, стоящими или стоявшими перед обществом теряются; при этом теряется и искажается сам процесс возникновения и развития основных понятий науки.

На сегодняшний день встала проблема совершенствования уже сложившейся системы подготовки учителя в рамках компетентностного подхода. В этих условиях важно не упустить ни одно из компонентов сложившейся системы. При выделении в составе профессиональной компетентности лишь деятельностного компонента остается вне поля зрения система знаний психолого-педагогического и предметно-методического цикла. Таким образом, необходимо уточнение сущности профессиональной компетентности через анализ ее частных видов.

Мы считаем, что в качестве одного из таких компонентов выступает историко-математическая подготовка, которая осуществляется преимущественно в рамках курса истории математики. Необходимость формирования историко-математической компетентности обусловлена целым рядом обстоятельств (изменение социально-экономической ситуации, социальный заказ на выпускника, умеющего применять знания в новой ситуации, недостаточность подготовки учителей к формированию математической компетентности школьников, неразработанность проблемы подготовки студентов к формированию историко-математической компетентности в теоретических исследованиях).

С общих позиций историко-математическую компетентность учителя математики можно определить как культуру мышления, основанную на историко-математических знаниях. На теоретическом уровне это овладение научным стилем

мышления, основанным на принципе историзма; на практическом уровне – умение проектировать и конструировать процесс обучения математике, формулирования и творческого решения задач в области педагогики, психологии и методики обучения математике с учетом исторического развития науки.

В диссертационном исследовании Т.С. Поляковой обосновано, что предметная компетентность включается в научную компетентность. Последняя предполагает использование знаний для научно-исследовательских целей, в то время как предметная компетентность, в основном, ориентирована на применение знаний и умений науки в учебной, профессиональной и практической повседневной деятельности человека [2].

Историко-математическая компетентность предполагает оперирование в соответствующей предметной сфере. Для студентов основной деятельностью является учебная. Мы считаем, что историко-математическая компетентность особенно ценна в рамках учебной деятельности, так как позволяет быстро ориентироваться в решении различных вопросов, адекватно выбирать приемы и способы учебной деятельности, способствует развитию самостоятельности. Важным показателем сформированности историко-математической компетентности является умение переносить знания по истории математики в «современные условия учебного процесса», в реальную ситуацию.

Историко-математическая компетентность в нашем понимании представляется как системное свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных знаний по истории математики, в умении применять имеющиеся знания в новой ситуации, способности строить учебный процесс с применением исторических сведений, достигать значимых результатов и качества в деятельности. Иначе говоря, историко-математическая компетентность предполагает наличие высокого уровня знаний и опыта работы с историко-математическими компонентами в рамках учебного процесса, в реализации самостоятельной деятельности на основе этих знаний.

Выделим компоненты историко-математической компетентности. Так как данная компетентность является частным видом профессиональной компетентности, рассмотрим компоненты профессиональной компетентности, выделяемые различными исследователями.

Дружилов С.А. [3] выделяет такие компоненты профессиональной компетентности педагога как: *мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный*.

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии, предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный (от лат. *functio* – исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде *знаний* о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный (от лат. *communio* – связываю, общаюсь) компонент компетентности включает *умения* ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

Рефлексивный (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к само-

анализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловой деятельности и формирования индивидуального стиля работы.

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Ходырева Н.Г. [4] сохраняя компонентный состав, предлагаемый в ряде исследований (Е. Е. Ефимова, О. Е. Ломакина, Е. М. Павлютенков и др.), объединяет содержательный и процессуальный компоненты и выделяет мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент представляет собой совокупность ценностных ориентаций, социальных установок, потребностей, интересов, составляющих основу мотивов – все то, что характеризует направленность личности. В мотивационно-ценностный компонент включаются мотивы учебной деятельности, направленность на усвоение знаний и саморазвитие.

Содержательно-процессуальный компонент представляет собой совокупность специальных знаний, умений и навыков, необходимых для достижения качества и результатов педагогической деятельности. В содержательно-процессуальный компонент включаются, прежде всего, знания теоретических основ науки и умения решать задачи с практическим содержанием. Помимо усвоения готовых знаний и умений студенты должны научиться эффективно их использовать при решении нестандартных задач.

Рефлексивный компонент предполагает осознание, оценку человеком своих знаний, умений, результатов деятельности и включает в себя самосознание, самоконтроль, самооценку.

Адольф В.А., Сеничкина А.В. [5] исходя из специфики профессиональной деятельности учителя, выделяют: мотивационный, целеполагающий, личностный и содержательно-операционный компоненты.

Мотивационный компонент профессиональной компетентности учителя позволяет выявлять, а затем и формировать позитивные побуждения будущих учителей к результативной работе.

Целеполагающий компонент профессиональной компетентности будущего учителя служит структурированию его деятельности на основе научных достижений. Данный компонент пронизывает всю деятельность учителя.

Личностный компонент профессиональной компетентности учителя придает ей своеобразие и неповторимость. Он реализуется через стиль деятельности учителя, который присущ только конкретной личности. Большое значение в реализации личностного компонента имеет практическая, проектировочная, рефлексивная и регулирующая деятельность учителя.

Содержательно-операционный компонент компетентности учителя складывается на основе предметной деятельности, выполняющей управленческую функцию в системе: «учитель-информация-ученик». Он включает в себя овладение будущим учителем комплексом знаний и умений, познавательную активность, выражающуюся в содержании приобретенных знаний, широте знаний, степени обобщенности знаний, их систематичности и прогностичности.

Омельченко С.В. [6] выделяет мотивационно-смысловой, когнитивный и деятельностно-практический компоненты.

Мотивационно-смысловой компонент характеризует наличие у будущего специалиста таких мотивов, как интерес

к профессии и склонность заниматься ей; самораскрытие и самовыражение, обусловленные потребностями личности; самосознание личности в условиях профессиональной деятельности (убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточным творческим потенциалом и т.п.). Данный компонент призван формировать у будущего специалиста мотивацию к профессиональной деятельности, понимание смысла этой деятельности и своего места в ней.

Когнитивный компонент направлен на формирование у студента профессиональных ценностей и идеалов, гражданской позиции и нравственно-эстетического кругозора. Основным критерием когнитивного компонента будущего специалиста является способность самостоятельно принимать решения в своей профессиональной деятельности, умение общаться и работать в коллективе, а также быть способным к самопознанию и самооценке, что выражается в умении адекватно оценивать свои возможности в процессе трудовой деятельности.

Деятельностно - практический компонент, который предполагает, что будущий специалист может оптимально использовать профессиональные знания, сознательно ставить и добиваться решения профессиональных задач. Рассматриваемый компонент требует со стороны будущего специалиста реального действия, поступка, поведенческого акта, применения социальной и профессиональной норм.

Таким образом, анализ состояния разработки структуры профессиональной компетентности позволяет выделить основные (общие) компоненты профессиональной компетентности представленные в различных исследованиях: мотивационный, содержательный, деятельностный и личностный.

Определим понятие «**историко-математическая компетентность**», его структуру, содержательное наполнение компонентов историко-математической компетентности, выделим критерии и уровни сформированности историко-математической компетентности.

Сохраняем компонентный состав, предлагаемый в ряде исследований (Адольф В. А. [7], Сеничкина А. В. [5], Ходырева Н.Г. [4]), выделим в составе историко-математической компетентности мотивационно-ценностный, содержательно-целеполагающий, деятельностно-операционный и личностно-рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент историко-математической компетентности представляет собой совокупность таких мотивов, как интерес к истории математики, к профессии и склонность к осуществлению педагогической деятельности, способствует стремлению к обогащению историко-математических знаний и умений, стимулированию творческой деятельности. Данный компонент направлен на активизацию познавательной деятельности студентов и развитие положительной мотивации обучения на основе знаний из истории математики. Его характеристиками являются: осознанность личностью историко-математических знаний, их прочность и самостоятельность личности в действенном применении имеющихся знаний, умений и навыков к решению педагогических и методических задач.

Содержательно-целеполагающий компонент историко-математической компетентности включает в себя: совокупность теоретических знаний, умений и навыков, познавательную активность необходимую для осуществления процесса обучения и педагогической деятельности. Данный компонент направлен на построение модели обучения на основе историко-математических сведений, приемов и способов решения различных исторических задач. Характеристикой рассматриваемого компонента является: полнота, глубина, обобщенность историко-математических знаний, ориентированных на при-

ложения в дисциплинах общеобразовательного, специального и профессионального циклов

Деятельностно-операционный компонент историко-математической компетентности заключается в применении имеющихся умений и навыков к постановке и решению педагогических и методических задач, основываясь на историко-генетическом методе, в выборе приемов и способов решения нестандартных задач с учетом исторического развития науки, в построении педагогической и методической деятельности с опорой на историю математики. Характеристиками данного компонента являются: системность, оперативность, мобильность знаний, умение усваивать профессионально значимые историко-математические знания, применение этих знаний в решении профессиональных задач будущей специальности.

Личностно-рефлексивный компонент историко-математической компетентности предполагает наличие у учителя собственного стиля, способности к оценке своей деятельности и результатов, к проектированию и самообразованию, на формирование которых особое влияние оказывает история математики. Основными характеристиками данного компонента являются способность к самооценке, оцениванию своих результатов, проведению рефлексии своей деятельности.

Выделим *функции и критерии сформированности историко-математической компетентности*. Будем рассматривать критерий (как «мерило для оценки чего-либо» [8]) как показатель уровня сформированности диагностируемого свойства личности.

Мотивационно-ценностный компонент реализует *координирующую функцию*. Данная функция состоит в потребности студентов владеть историко-математическими знаниями и умениями, в побуждении у них интереса к историко-математической деятельности и стремлении самореализоваться. Критерием мотивационного компонента является *положительная мотивация к осуществлению историко-математической деятельности*.

Содержательно-целеполагающий компонент выполняет *образовательную функцию*. Данная функция заключается в знакомстве обучающихся с историей математики, с методами и способами решения исторических задач, с особенностью применения истории математики в процессе обучения. Так как компонент характеризуется объемом знаний, умений и навыков, то его критерием является *владение теоретическими и практическими знаниями по истории математики*.

Функция деятельностно-операционного компонента - *результативная*, которая заключается в развитии у студентов умений по решению историко-математических задач, в овладении ими способами построения процесса обучения на основе историко-генетического метода. Критерием деятельностно-операционного компонента является *владение методическим аппаратом и обладание умениями проектирования учебного процесса на основе историко-генетического метода*.

Реализуя *оценочную функцию*, личностно-рефлексивный компонент обеспечивает оценку личности самого себя, своих возможностей, качеств личности. Критерием личностно-рефлексивного компонента является *самосознание обучающегося*, под которым понимают комплекс представлений о себе как личности и профессионале и наличие *собственного стиля преподавания* в контексте истории математики.

Каждый критерий имеет ряд показателей, характеризующих наиболее существенные и необходимые проявления диагностируемого качества.

Для описания уровней сформированности историко-математической компетентности педагога вычленим следующие показатели:

- характер мотивов педагогической деятельности;
- наличие интересов в области истории математики;
- уровень знаний, их осознанность и системность;
- характер решаемых, исторических задач;
- характер учебно-методической деятельности;
- способность к видению проблемы, выдвижению идей, осуществлению переноса знаний в новую ситуацию;
- уровень самооценки.

Критерии и показатели сформированности историко-математической компетентности будущих учителей представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Критерии и показатели сформированности историко-математической компетентности будущих учителей

Критерий	Показатели
положительная мотивация к осуществлению историко-математической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> ● характер мотивов педагогической деятельности; ● наличие интереса в области истории математики; ● потребность в формировании историко-математической компетентности;
владение теоретическими и практическими знаниями по истории математики.	<ul style="list-style-type: none"> ● полнота теоретических знаний и практических умений по истории математики; ● системность и осознанность знаний по истории математики;
владение методическим аппаратом проектирования учебного процесса на основе историко-генетического метода.	<ul style="list-style-type: none"> ● высокий уровень владения различными методами и приемами решения исторических задач в нестандартной ситуации; ● историческая направленность учебно-методической деятельности; ● способность к видению проблемы, выдвижению идей, осуществлению переноса знаний в новую ситуацию;
самосознание обучающегося, собственный стиль преподавания	<ul style="list-style-type: none"> ● адекватный уровень самооценки; ● индивидуальный стиль преподавания, основанный на историко-генетическом методе обучения.

Выделенные структурные компоненты находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную систему. Функциональной характеристикой каждого компонента является критерий, который представлен совокупностью показателей. Степень выраженности критериев и показателей по каждому компоненту историко-математической компетентности субъекта педагогического образования явилась основанием для выделения уровней сформированности историко-математической компетентности педагога: начальный, средний, высокий, которые включают в себя деятельность интуитивного и репродуктивного характера, репродуктивно-творческого и творческо-репродуктивного и творческого характеров.

За эталон сформированности историко-математической компетентности субъекта педагогического образования был принят высокий (творческий) уровень.

Творческий уровень характеризуется проявлением интереса к историко-математической деятельности, поиском но-

вых форм и методов работы. Комплекс историко-математических знаний и умений сформирован у обучающихся, если осознаны и усвоены знания основных этапов развития математики их, особенностей и течения математической мысли; умения по решению исторических задач на основе исходных методов и приемов; технологии применения исторического материала в педагогической деятельности. Проявляется творческое отношение к педагогической и методической деятельности.

Репродуктивно-творческий (средний) уровень характеризуется наличием у студентов мотивов к изучению истории математики и ее использованию в обучении школьников. Студенты способны решать исторические задачи в новой ситуации, нестандартные исторические задачи. Под исторической задачей в данном случае будем понимать как задачи, взятые из древнейших рукописей, решаемые «исходным» методом, так и задания, предполагающие проведение небольшого историко-математического исследования, направленного на выявление каких-либо закономерностей развития математики. Данному уровню сформированности историко-математической компетентности в личностно-рефлексивном компоненте соответствует адекватная самооценка, наличие собственного стиля преподавания, основанного на подражании другим педагогам (в т.ч. в истории науки).

Репродуктивный (начальный) уровень характеризуется отсутствием у будущих педагогов интереса к знаниям по истории математики и возможностям их применения в обучении. Знания поверхностные, формальные и бессистемные, не используются в педагогической деятельности. Студенты способны к решению наиболее простых, знакомых исторических задач или задач с историческим содержанием. Структура и уровни развития историко-математической компетентности представлены в табл.2.

Таблица 2.

Структурно-функциональная модель историко-математической компетентности



Таким образом, нами рассмотрены компоненты историко-математической компетентности, выделены основные умения, отражающие суть рассматриваемого понятия, определена сущность и структура историко-математической компетентности будущих учителей, выявлены уровни, критерии и показатели сформированности историко-математической компе-

тентности студентов педагогических вузов. На наш взгляд, знания по истории математики формируют устойчивую мотивацию учения, помогают сформировать более адекватную жизненную позицию, благодаря имеющимся умениям и навыкам работы с историческим материалом появляется возможность анализа и интеграции приобретаемого опыта в реальный мир.

Библиографический список

1. Бурбаки, Н. Очерки по истории математики. Пер. Башмаковой И.Г. / под. ред. К.А. Рыбникова. - М.: Изд-во иностранной лит-ры, 1963.
2. Полякова, Т.С. Историко-методическая подготовка учителей математики в педагогическом университете: автореф дис. ...: докт. пед. наук. - Ростов н/Д., 1998.
3. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: Психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005. – Вып. 8.
4. Ходырева, Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02. - Волгоград, 2004.
5. Сеничкина, А.В. Реализация принципа преемственности в развитии диагностической компетентности субъекта непрерывного образования: автореф. ... кандидата пед. наук Череповец, 2006.
6. Омельченко, С.В. Структурно-функциональная модель формирования компетентности студентов технического колледжа. Эл. ресурс: <http://www.jurnal.org/articles/2007/ped16.htm>
7. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. - 1998. - №1.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - 2-е изд, доп. и перераб. - М., 1994.

Статья поступила в редакцию 2.12.08

УДК 379.6

А.А. Дудин, аспирант ОмГУ, г. Омск

ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ ПАРКОВ КУЛЬТУРЫ И ОТДЫХА В УСЛОВИЯХ РЫНКА

В аспекте современной действительности рассматриваются и анализируются проблемы, с которыми сталкиваются парки культуры и отдыха и предпринимаются поиски путей их разрешения с последующим позиционированием парков в системе города.

Ключевые слова: парк культуры и отдыха, проблемы и задачи, рынок развлечений, маркетинг, культурно-развлекательные услуги.

Рынок развлечений в России развивается быстрыми темпами. Запущенная, в силу разных причин, культурно-развлекательная сфера по сути дела испытывает второе рождение: на рынке появляются новые «игроки», деятельность которых отличается от работы многих смежных учреждений, работающих в привычном для них формате и времени. Укрепление государства и рост благосостояния населения создают необходимые предпосылки для развития многих сегментов рынка развлечений и отдыха. Многообразие культурно-развлекательных центров, расширение спектра предоставляемых ими услуг населению, повышение конкуренции между операторами развлечений – все это благотворно сказывается на качестве досуга.

Парки культуры и отдыха являются частью многофункционального рынка развлечений и отдыха, но в силу объективных и субъективных причин остаются на том уровне развития, а в некоторых случаях упадка, которого они достигли еще в советский период. Время диктует новые законы. Возрастают запросы, спрос заметно превышает предложение, а шаблонность и трафаретность не позволяют паркам выйти на новую ступень развития. Большая конкуренция со стороны других учреждений культуры, рекреационных центров и зон отдыха не подталкивает парки к серьезным мерам в плане модернизации их деятельности в виду слабой материально-технической базы, а порой из-за нерасторопности владельцев парков.

Современные культурно-досуговые центры нацелены на широкую аудиторию, привлекая посетителей многообразием предлагаемых услуг. Кафе, бары, рестораны, бильярдные залы, боулинги, кинозалы, карусели, лабиринты, батуты, скалодромы, картинги, катки и роллейдромы, аквапарки, фитнес-клубы - все это позволяет людям отдохнуть и расслабиться в одном месте. Особую популярность таких центров можно объяснить особенностью российского климата, ведь ни для кого не секрет, что люди стремятся найти «теплое» уютное место с возможностью отдохнуть, приятно провести время в любое время года, что вполне реально сделать в специализированных центрах.

Что же касается парков, то их работники еще не поняли того привилегированного положения, которое они занимают. Огромные парковые территории не используются по прямому назначению, зачастую нет четкого генерального плана и дальнейшего проекта развития всей инфраструктуры. Парки не зажаты в жесткие рамки квадратных метров, что позволяет им устанавливать на своей территории крупногабаритные аттракционы, всевозможные парковые сооружения, которые бы не уступали по качеству и разнообразию предоставляемых услуг другим культурно-развлекательным учреждениям. Являясь центром досуга района, города, парки культуры и отдыха имеют самую массовую аудиторию, что

делает их уникальными учреждениями с огромными возможностями и большим потенциалом.

Парки больше, нежели крытые сооружения, подвержены сезонным колебаниям. Переход на круглогодичную работу позволил бы не терять посетителей в зимнее время и межсезонье. Строительство капитальных парковых сооружений: аквапарков, культурно-развлекательных и спортивных центров, зеленых театров и т.д. позволило бы привлекать многочисленную аудиторию, досуг и отдых которой проходил бы в этом случае в уютной, природной обстановке. Единственным условием строительства таких парковых объектов должно стать единение сооружений с природной средой, что подчеркивало бы единую концепцию и стиль.

Летний сезон парков наиболее насыщенный и продуктивный. В жаркий период люди стремятся укрыться от зноя в природном окружении рядом с водоемами, прудами, фонтанами, а парк - это как раз идеальное место, располагающее всеми видами рекреационных зон. Все пытаются выбраться из города на природу, а если есть такие прекрасные парковые места с продуманной и развитой инфраструктурой, то будни и выходные дни людям, независимо от их возраста, можно будет проводить в парке. И в этом одно из неоспоримых преимуществ перед другими оппонентами в сфере досуга. Парки культуры и отдыха выполняют связующую роль единения природы и человека, гармонично вписываясь в сложную систему развивающихся городов.

Какими бы ни были дизайн и оформление крытых развлекательных центров, они не могут конкурировать с природными «декорациями», обстановкой, которой обладают парки, разумеется, при условии сохранения и бережного отношения к зеленому фонду и парковым сооружениям.

Целенаправленные и обстоятельные исследования объема, емкости, состояния, основных тенденций развития парков, конкурентный анализ позволили бы позиционировать парки культуры и отдыха в культурно-развлекательной сфере с учетом требований рынка. Маркетинговый подход к ведению паркового бизнеса должен способствовать развитию как собственно парков культуры, так и всей индустрии развлечений и отдыха. Высокая динамика развития, прибыльность, перспективность дальнейшего роста сегмента рынка культурных услуг не оставляют сомнений, что при условии научного подхода возможно упростить схему внедрения новых технологий работы парков как многофункциональных комплексов с развитой инфраструктурой, способных поднять планку досуга и развлечений на качественно новую высоту.

Современная сервисная инфраструктура парков далека от реалий современной жизни, разрешение существующих в этой области проблем и противоречий позволит реализовать программы развития на практике. Наиболее остро стоящие проблемы, требующие разрешения, можно разделить на несколько категорий: социальные, экономические, правовые, экологические, управленческие (менеджмент).

Разрешение социальных проблем прежде всего связано с созданием условий для разностороннего развития личности, возможности активного отдыха, занятий физкультурой и спортом, приобщения к природной красоте, воспитания культуры отдыха и т.д. Развитие систем и объектов спортивного, культурного, развлекательного и образовательного назначения поможет паркам культуры и отдыха конкурировать со своими главными «конкурентами». Реализацию программ нравственного, эстетического, патриотического воспитания детей и молодежи, с многосторонним подходом к различным социальным и возрастным категориям граждан также можно отнести к приоритетным направлениям, существенно дополнившим и раскрывшим грани работы парков как социальных институтов.

Наиболее болезненным и неразрешенным остается экономическое состояние парков. Для выхода из углубившегося экономического кризиса им необходим поиск новых форм и методов работы. В организации деятельности парков культуры и отдыха необходимы экономические методы и ресурсы, которые позволят скоординировать работу путем четкого понимания всей сложившейся ситуации с последующим ее разрешением. Улучшение материально-технической базы, поиск новых источников финансирования, самокупаемость, самоуправление, самофинансирование, использование разнообразных форм экономического развития и сотрудничества, в том числе с другими участниками рынка индустрии развлечений, внедрение бизнес плана развития парков - как высоко доходных учреждений с большими возможностями и амбициями, деятельность которых поможет вывести из «замороженного» состояния как их самих, так и всю отрасль развлечения и отдыха.

Слабая материально-техническая база характерна для большинства парков страны, но это вовсе не означает, что не нужно предпринимать кардинальных мер для изменения ситуации. Многие руководители парков культуры уже давно осознали, что вполне реально получить прибыль. Развитие платных услуг окажет существенную поддержку в улучшении материально-технической базы. Но важно понимать, что развлечения должны быть лишь частью многосторонней работы наряду, скажем, с культурно-спортивными, культурно-развлекательными мероприятиями и праздниками. Этот сегмент вполне рентабелен и, как показывает практика, все вложения окупаются.

Создание в каждом парке команды единомышленников должно стать важным фактором успешной работы. Так как коллективы парков являются малочисленными, то от них требуется особая слаженность, приверженность делу, которым они занимаются. Подбор и воспитание персонала - неотъемлемая часть активизации парковой работы, построения деловых взаимоотношений внутри коллектива. От сотрудников требуется творческий подход к выполнению определенных задач и непосредственное общение с посетителями. От умения находить с людьми общий язык, понимания запросов и потребностей посетителей зависит качество и уровень их обслуживания. Парк представляет свою продукцию через услуги, которые должны быть предложены на высоком качественном уровне, а персонал парка является своеобразным отделом реализации и сбыта этих культурно-развлекательных услуг.

К правовым аспектам, требующим особого внимания, нужно отнести регулирование земельных отношений, нахождение на территориях парков различных форм собственности, предоставление товаров и оказание услуг населению, гарантированность безопасности аттракционной техники и жизни посетителей. Законодательная база требует уточнения многих нюансов в работе парков и их взаимодействия с властями, для более скоординированной работы и решения многих вопросов, реализация которых затягивается в виду отсутствия проектов и средств на развитие всей парковой инфраструктуры.

Решение экологической задачи, особо актуально, ведь бурный рост городов приводит к ухудшению и загрязнению внешней среды, что негативно сказывается в первую очередь на людях и на всей экосистеме города в целом. Роль «легких» на себя берут парки, выполняя функцию «зеленого щита», которую вряд ли кто оспорит, но про которую многие забывают. Необходимо в первую очередь определиться: на чьи плечи лягут все расходы и кто должен нести ответственность за поддержание природного окружения парков - местные власти или сами парки, а может быть есть другие варианты взаимодействия? К сожалению, во многих парках культуры элементарно

не соблюдаются санитарно-гигиенические меры по сохранению и поддержанию природной зоны в надлежащем виде. Дело здесь не только в бескультурье некоторых посетителей, но и в безответственности фирм, арендующих парковые зоны и загрязняющие территории парков. Слабо ведутся работы по очистке и восстановлению зеленого фонда. Не уделяется должного внимания экологическому воспитанию подрастающего поколения.

Сложный механизм работы парков требует решения самых разных вопросов и проблем, связанных как с методами и формами работы с населением, так и с обустройством и развитием парка. Для обустройства территорий парков сейчас требуются колоссальные средства, которые должны пойти на реконструкцию и реорганизацию всего паркового хозяйства. Огораживание парковых территорий представляющих особую значимость; осуществление плана освещения и иллюминации парков в соответствии с современными стандартами с применением энергосберегающих технологий; реконструкция и переоснащение инженерных коммуникаций, парковых сооружений; ландшафтное проектирование, благоустройство территорий, культура зеленого строительства, с последующим его поддержанием; развитие физкультурно-оздоровительных, спортивно-развлекательных, культурно-развлекатель-

ных, торгово-сервисных и др. услуг для населения; обновление и ремонт парка аттракционной техники; обеспечение безопасности аттракционной техники и территорий парков с применением современных технологий; организация охраны и видеонаблюдения парка; установка стационарных парковых точек питания и биотуалетов – это наиболее важные аспекты в работе парков культуры и отдыха, которые нужно решать в первую очередь.

Парк культуры может и должен играть объединяющую функцию в связи поколений, оставляя незабываемые мгновения, минуты радости общения в жизни каждого человека. К сожалению, по многим причинам этому не уделяется должного внимания, слабо используется огромный опыт парковой работы зарубежных коллег и отечественный, накопленный в советское время.

Необходимым условием активизации является проведение масштабных маркетинговых исследований, направленных на поиск новых методов работы, выявления наиболее перспективных и востребованных направлений деятельности парков в целях удовлетворения нужд и потребностей посетителей, хотя бы и изредка прибегающих к услугам «клубов на открытом воздухе».

Библиографический список

1. Гапуцкий, Г.М. Введение в экономику культуры (Основы экономических знаний для специалистов культуры). - М., 2001.
2. Новаторов, В.Е. Маркетинг в социально- культурной сфере / В.Е. Новаторов. – Омск, 2000.

Статья поступила в редакцию 25.09.08

УДК 159.96 + 159.94 + 316.6

О.Г. Милашина, доц. НГИ, г. Новосибирск

КОМПЛЕКС СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, ВЗАИМОСВЯЗАННЫХ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ

В статье рассматриваются социально – психологические характеристики личности, взаимосвязанные с тревожностью на примере студентов, обучающихся на четвертом курсе вузов Новосибирска.

Ключевые слова: ситуативная тревожность, личностная тревожность, социально – психологические характеристики личности.

Актуальность исследования определяется, прежде всего, современным состоянием общества, для которого свойственна повышенная тревожность. Высокая тревожность является помехой для реализации умений и навыков выпускников, отрицательно влияя на все сферы жизненной доработки. Так, до сих пор не выделены социально – психологические характеристики личности юношеского возраста, взаимосвязанные с тревожностью, которые определяли бы специфику поведения личности в процессе приобретения профессии в различных системанейшей доработки. Так, до сих пор не выделены социально – психологические характеристики личности юношеского возраста, взаимосвязанные с тревожностью, которые определяли бы специфику поведения личности в процессе приобретения профессии в различных системах и условиях обучения в высшей школе.

Исследование проведено на примере лиц юношеского возраста, обучающихся в высших учебных заведениях - коммерческом и государственном. Коммерческое учебное заведение - Новосибирский гуманитарный институт (НГИ) гуманитарной

направленности, в нем используется модульная образовательная технология. Государственное учебное заведение - Новосибирская Государственная Академия Водного Транспорта (НГАВТ) технической направленности, в нем используется традиционная образовательная технология. В Новосибирском гуманитарном институте выборка состояла из студентов психологического и юридического факультетов - 92 человека, в Новосибирской Государственной Академии Водного Транспорта студенты обучались на факультетах судовождения и гидротехническом - 122 человека. Обе выборки были уравнианы по уровню тревожности, полу, возрасту и уровню образования, что позволяет увеличить степень валидности и репрезентативности результатов. Всего испытуемых 214 человек, среди них 94 юноши и 120 девушек, в возрасте от 19 до 21 года.

Для определения тревожности применен тест «Шкала реактивной и личностной тревожности» Спилбергера–Ханина [2]. Для определения взаимосвязанных с тревожностью проявлений социально-психологических характеристик личности использованы психодиагностические методики, отражаю-

щие основные задачи юношеского возраста - в принятии другими людьми, в удовлетворяющем отношении окружающих, а так же в самореализации. Это тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации аффиляции (МАФ) в модификации, предложенной М.Ш. Магомед-Эминовым [3]; тест на измерение уровня самоактуализации личности (САТ), модификация Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза [1]; опросник социально-психологической адаптированности (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда [4]; методика «Тип поведения в конфликтной ситуации» разработанная К. Томасом и адаптированная Н.В. Гришиной [2].

С целью изучения особенностей социально-психологических характеристик, связанных с тревожностью личности в различных системах и условиях высшей школы был применен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

По результатам диагностики, студенты НГИ и НГАВТ являются социально-психологически адаптированными молодыми людьми в процессе обучения в различных системах и условиях высшей школы.

В НГИ отмечается обратная взаимосвязь между «Стремлением к принятию», «Принятием собственной агрессии», «Принятием себя», «Внутренним контролем» и низким уровнем «Личностной тревожности» (Рисунок 1).

Это свидетельствует о том, что с увеличением стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки и самоуважения, уменьшается способность студентов принимать свое раздражение, гнев и агрессивность, снижается адекватная самооценка и понимание себя, а значит и хорошее отношение к себе, теряется контроль над собственной жизнью и способность принимать решения при достижении целей.

Отмечается обратная взаимосвязь между «Контактностью», «Доминированием» и низким уровнем «Ситуативной тревожности», и прямая взаимосвязь между «Эскапизмом» и высоким уровнем «Ситуативной тревожности».

У студентов НГИ с увеличением напряжения, беспокойства, озабоченности, нервозности снижается способность быстро устанавливать глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми, теряется независимость, стремление

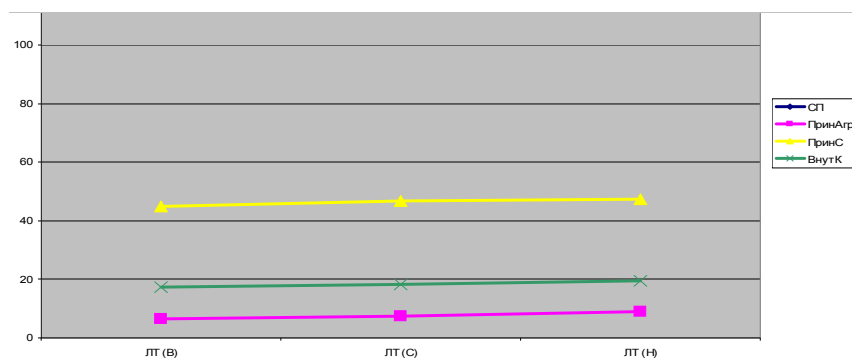


Рисунок 1 - Различия в выборке студентов НГИ по признакам социально-психологических характеристик в разных уровнях «Личностной тревожности»

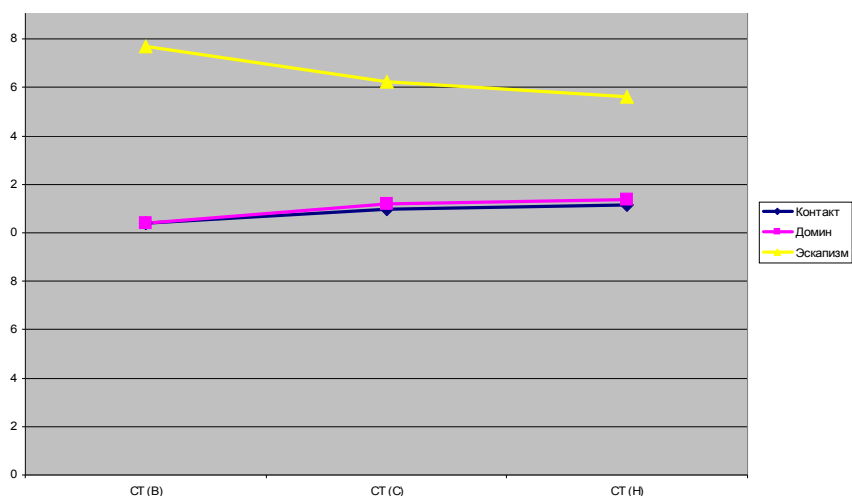


Рисунок 2 - Различия в выборке студентов НГИ по признакам социально-психологических характеристик в разных уровнях «Ситуативной тревожности»

быть лучшим, а также возможность мыслить и действовать самостоятельно. С другой стороны, уменьшается желание решать проблемы.

У студентов НГАВТ можно наблюдать прямую зависимость между «Страхом отвержения» и высоким уровнем «Личностной тревожности», обратную взаимосвязь между «Спонтанностью» и низким уровнем «Личностной тревожности» (Рисунок 3).

С увеличением беспокойства о себе, угрозе собственной личности, самооценке увеличивается страх отвержения значимыми людьми и уменьшается способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства.

В группе студентов НГАВТ также наблюдается обратная взаимосвязь между «Поддержкой», «Ценностными ориентациями», «Гибкостью поведения» и низким уровнем «Ситуативной тревожности» и прямая взаимосвязь между «Избеганием» и высоким уровнем «Ситуативной тревожности» (Рисунок 4). «Поддержка» измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («внутренняя-внешняя поддержка»).

Человек, имеющий высокий балл по этой шкале, относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Он свободен в выборе, не подвержен внешнему влиянию («изнутри направляемая» личность). Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), внешнем локусе контроля. «Ценностные ориентации» показывают, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности. «Гибкость поведения» диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Шкалы «Ценностной ориентации» и «Гибкости поведения», дополняя друг друга, образуют блок ценностей. Первая шкала характеризует сами ценности, вторая – особенности их реализации в поведении.

При высокой эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию студенты НГАВТ в своих поступках перестают руководствоваться собственными целями

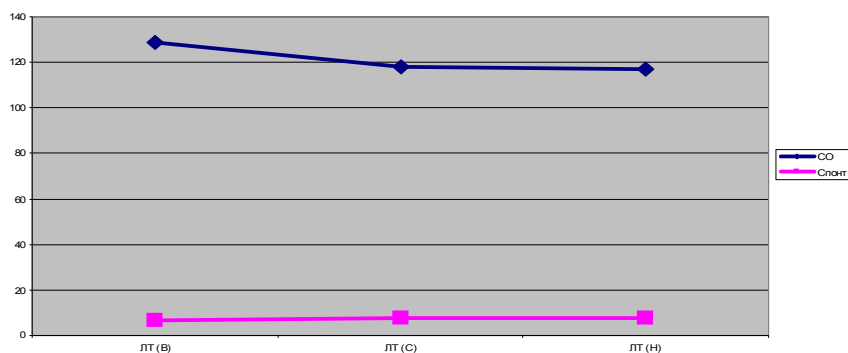


Рисунок 3. Различия в выборке студентов НГАВТ по признакам социально-психологических характеристик в разных уровнях «Личностной тревожности»

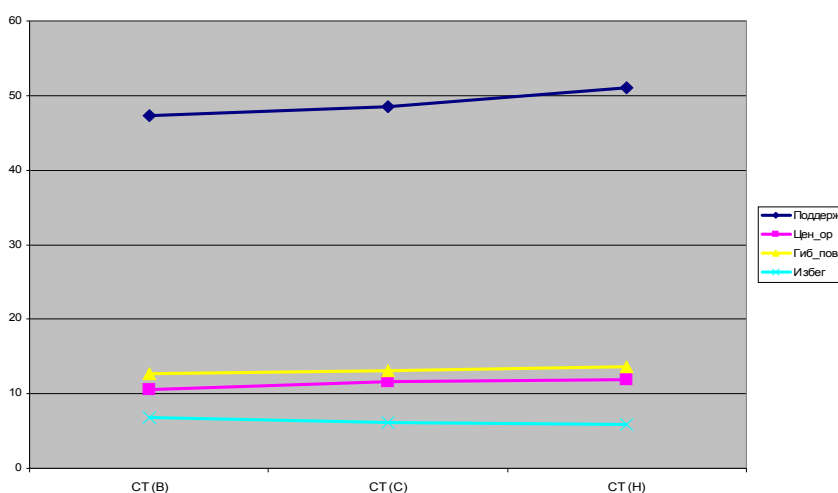


Рисунок 4. Различия в выборке студентов НГАВТ по признакам социально-психологических характеристик в разных уровнях «Ситуативной тревожности»

ми, убеждениями, установками и принципами, снижается гибкость в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, снижается желание кооперации и увеличивается тенденция к достижению собственных целей.

Таким образом, давая психологический портрет студентов НГИ, их можно охарактеризовать как людей чувствительных, испытывающих беспокойство в различных жизненных ситуациях. Они стремятся к принятию другими людьми, налаживанию эмоциональных отношений и контактов, что очень значимо в процессе взаимодействия и общения. Большая часть студентов видит свою жизнь целостно, связанной с прошлым, настоящим и будущим, для них характерна независимость в своих поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями. Они способны оценить свои лучшие качества, положительные свойства характера, направить их на приобретение знаний об окружающем мире, но слабо отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах и не готовы принимать свои отрицательные качества. Студенты НГИ воспринимают природу человека в целом как положительную и готовы принести в жертву собственные интересы ради интересов другого человека, что, возможно, связано с выбором профессиональной деятельности - психолога и юриста и работой, направленной на оказание помощи людям. Стоит отметить, что молодые люди ощущают себя комфортно и безопасно в высшем учебном учреждении, готовы общаться и взаимодействовать со своими сверстниками и другими людьми, но также студенты НГИ обладают потребностью доминировать, контролировать других, в сочетании с подчинением значимым и авторитетным людям, оставляя возможность решать свои проблемы им.

Психологический портрет студентов НГАВТ выглядит следующим образом. Это молодые люди, которые воспринимают слишком близко то, что касается их личностных особенностей и качеств, но адекватно реагируют на внешние обстоятельства. Эмоциональные отношения и общение для данных молодых людей, а именно их потеря и отвержение, очень значимы в их жизни, поэтому возникает некоторая сте-

пень зависимости, конформности и преобладание внешнего локуса контроля у большей части выборки.

У студентов выражена творческая направленность, способность к целостному восприятию мира и людей, к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов, выражено стремление к приобретению знаний об окружающем мире. Но при этом молодые люди боятся вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции. У них слабо развита способность принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Отмечается склонность к избеганию конфликтов и стремление идти на компромисс, а также готовность добиваться удовлетворения своих интересов, если возникнет благоприятная ситуация. Также отмечается недооценка своих сил и возможностей, низкое желание превосходить и подчиняться, но готовность и желание решать свои проблемы. Студентов НГАВТ можно считать адаптировавшимися и привыкшими за 4 года к учебному процессу и технологии преподавания, получающими на данный момент удовлетворение от жизни.

Таким образом, дисперсионный анализ позволил выявить особенности социально-психологических характеристик личности в юношеском возрасте, связанные с тревожностью на примере студентов, обучающихся в разных системах и условиях обучения высшей школы.

Для студентов коммерческого учебного заведения гуманитарной направленности (НГИ), обучающихся с применением модульной образовательной технологии, высокому уровню личностной тревожности соответствуют низкие социально-психологические характеристики, такие, как: «Стремление к принятию», «Принятие собственной агрессии», «Принятие себя» и «Внутренний контроль». Высокому уровню ситуативной тревожности соответствуют низкие «Контактность», «Доминирование» и «Эскапизм».

У студентов государственного учебного заведения технической направленности (НГАВТ), обучающихся с применением традиционной технологии образования, с высокой личностной тревожностью связан высокий «Страх отвержения» и низкая «Спонтанность». При высокой ситуативной тревожности наблюдается высокое «Избегание» и низкая «Поддержка», «Ценностная ориентация» и «Гибкость в поведении».

Библиографический список

1. Болотова, А.К. Прикладная психология / А.К. Болотова, И.В. Макарова: учеб. для вузов. - М.: Пресс, 2001.
2. Бурлачук, Л.Ф. Словарь справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов – СПб.: Питер, 2001.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002.
4. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности, Методы исследования и диагностики. - Москва - Нальчик: Издательский центр «Эль-Фа», 1996.

Статья поступила в редакцию 11.02.09

УДК 74.58

Ю.В. Казанцева, канд. пед. наук, доц.;

И.Н. Языкова, канд. пед. наук, доц. Рубцовского индустриального института (филиал)

ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Барнаул

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста является одной из основных проблем современной системы высшего образования. На данном этапе необходима подготовка высококвалифицированных профессионалов, которым помимо предметных знаний и умений необходимо духовное и личностное развитие, а также владение иностранным языком, который рассматривается как средство совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста, а также как средство развития и саморазвития личности.

Ключевые слова: личностное и профессиональное развитие, Я-концепция, подготовка специалиста, педагогический процесс в высшей школе, владение иностранным языком, современные педагогические технологии, метод проектов.

Перестройка высшего образования настоятельно требует выпуска специалистов с широким кругозором, умеющих мыслить концептуально и принимать самостоятельные решения, владеющих коммуникативными способностями и умениями адаптироваться в изменяющихся условиях. Существенно изменились квалификационные требования к специалисту, от которого помимо предметных знаний и умений требуется интеллектуально-духовное развитие личности, то есть специалист должен быть профессионально и социально компетентным, владеть иностранным языком, что является органической частью его будущей профессиональной деятельности.

Формирование устойчивого положительного отношения к профессии, профессиональной направленности, развитие у студентов познавательной и профессиональной мотивации является неотъемлемой частью построения учебного процесса.

Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития как профессионализма, так и личностного развития; развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта. Результат профессионального самовыражения личности обнаруживается в динамике образа «Я», самооценке, личных целей, ценностей. Профессиональное самовыражение состоит в развитии и реализации профессиональной Я-концепции, соответствующей возможности реализации способностей, интересов и свойств личности в профессиональных ситуациях.

Анализ литературных источников показывает, что исследование проблемы профессионального саморазвития и самоактуализации в психологии и педагогике представлено работами по профессиональному становлению, психологии профессионализма, профессиональной пригодности и адаптации, профессионального самоопределения и воспитания. Исходным тезисом большинства исследований является идея детермина-

ции развития личности деятельностью, где человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешности деятельности в ней, реализации потребностей личности, самоопределения ее в социальных сферах жизнедеятельности.

К. Роджерс рассматривает стремление индивида к самовыражению и личностному росту как основной источник мотивов, побуждающих к деятельности. Личностное самовыражение, или актуализация «Я», по К. Роджерсу, выражается в стремлении становиться более компетентным и усиливать «самость», т.е. организованный связанный гештальт, постоянно находящийся в процессе формирования и определяющий взгляд на себя. К. Роджерс в своих работах дает развернутое описание направлений личностного роста.

По линии «личность – внутренний мир» основные направления личностного роста следующие:

- принятие себя и вера в себя, доверие к собственной природе;
- открытость внутреннему опыту переживаний, понимание себя, адекватное представление о себе, реалистичная и гибкая «Я-концепция», сближение «Я-реального» и «Я-идеального»;
- внутренний локус оценивания – ответственность за себя и независимость от внешних оценок;
- интегрированность внутреннего мира, единство, целостность;
- гибкость, динамичность, способность меняться, «быть в процессе».

Важнейшие направления личностного роста по линии «личность – внешний мир» следующие:

- дифференцированное и точное восприятие действительности и других людей, эмпатичность;
- естественное, гибкое, реалистичное поведение;
- принятие и уважение других людей, конструктивность и социализированность;

- творческая адаптивность, способность решать жизненные проблемы [1].

Существенным дополнением в понимании личностного самовыражения и саморазвития является теория А. Маслоу. Личностное саморазвитие рассматривается им как последовательное удовлетворение «высших» потребностей на основании достигнутых базовых. Растить, по А. Маслоу, значит не оставаться в потенциональности. Личностный рост не заключается в единичном достижении, это особое взаимоотношение с миром и с самим собой [2].

По мнению Г. Олпорта, все действия личности как неповторимой индивидуальности имеют общий смысл – смысл утверждения себя, своей индивидуальной системы ценностей [3].

М. Джемс выделяет следующие шесть аспектов психологического развития личности: 1) положительное отношение к себе; 2) оптимальное развитие, рост и самоактуализация личности; 3) психическая интеграция; 4) личная автономия; 5) реалистическое восприятие окружения; 6) умение адекватно воздействовать на окружение [4].

Понимание человеческой личности А. Адлером предполагает саморазвитие внутриспихических сил индивида в процессе социализации и достижение целостности благодаря творческому стремлению к конечной цели. Личностный рост - это движение от центрированности на самом себе и целях личностного превосходства к конструктивному овладению средой и социально полезному развитию [5].

Аналогичные тенденции прослеживаются и во взглядах на личность В. Франкла, который рассматривает стремление человека к поиску и реализации собственного смысла жизни как основную врожденную мотивационную тенденцию поведения и развития личности. По мере осуществления смысла, который человек находит во внешнем мире, он осуществляет сам себя. «Самоактуализация – это непреднамеренное следствие интенциональности человеческой жизни», результат осуществления смысла [6, с. 59]. Осмысленность жизни достигается путем реализации трех видов ценностей: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения.

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что главным условием самоутверждения и самовыражения является непрерывное движение к реальным, общественно и лично значимым целям, т.е. наличие перспектив роста личности.

В гуманистической модели образования основной акцент делается на формирование позитивной профессиональной «Я-концепции» будущего специалиста, которая лежит в основе личностного роста. Личностный рост в этой концепции связан со следующими представлениями:

- люди – свободно действующие субъекты, способные определять свое личностное становление и развитие;

- люди – мыслящие существа, активно планирующие свое развитие;

- никакого «среднего» типа человека не существует, каждая личность уникальна;

- у людей есть собственные мотивы, побудительные стимулы к развитию их неповторимого внутреннего мира, к его полной реализации.

Главный психологический смысл личностного роста – обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие основных личностных качеств. Взаимодействие личности с собственным внутренним миром не менее значимо, чем взаимодействие с внешним миром.

Динамика самореализации личности в профессиональной деятельности представлена в исследованиях ряда авторов следующими структурными составляющими:

- наличие индивидуальной профессиональной модели, которая репрезентирует активность личности в данной деятельности;

- мировоззрение личности, содержащее целостное отношение к профессии;

- профессиональная позиция, которая фиксирует процессы самовыражения личности.

Можно выделить следующие положения для формирования профессиональной Я-концепции и развития положительной профессиональной мотивации:

- целенаправленная работа по осмыслению и формированию ценностной основы своей деятельности, что способствует ориентации на развитие ценностей творческой и личностной самореализации;

- осознанность своей индивидуальной системы личностных ценностей, что влияет на способность конструировать систему профессиональных взаимоотношений, ставить задачи профессионального существования и личностного бытия;

- согласованность между личностными ценностями и ценностями, регулирующими сферу профессиональной деятельности, что приводит к созданию условий для конструктивной работы;

- достижение согласованности между личностными ценностями и декларируемыми целями и задачами профессиональной деятельности как необходимый компонент эффективного осуществления профессиональной деятельности;

- урегулирование отношений между содержательной и процессуально-динамической сторонами мотивации, что создает условия для постановки и реализации целей как осознанных действий в определенных социальных и профессиональных условиях.

Формирование, развитие и изменение профессиональной Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Расхождение между реальной и идеальной Я-концепцией является «двигателем» профессионального развития будущего специалиста.

В процессе профессионального становления личности, в ходе собственной профессиональной деятельности интенсивно изменяются и критерии ее отношения к себе, формируется профессиональная Я-концепция.

В структуре Я-концепции выделяют: операционально-деятельностный и личностный аспекты. Операционально-деятельностный аспект связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионального уровня (сформированности умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний). Личностный аспект выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального».

Необходимо рассматривать условия и факторы, влияющие на формирование профессиональной Я-концепции и мотивационной готовности к будущей профессиональной деятельности, не по отдельности, а в комплексе, т.к., согласно принципу целостной структуры личности, человеческую личность нельзя расчленить на аспекты, а следует рассматривать вкуче их взаимодействия.

В процессе приобретения знаний, умений и навыков важное место занимает познавательная активность студентов, а также умение преподавателя руководить ею. Со стороны преподавателя учебный процесс может быть управляемым пассивно и активно. Пассивно управляемым процессом считается такой его способ организации, где основное внимание уделяется формам передачи новой информации, а процесс приобретения знаний остается для студентов стихийным. В этом случае на первое место выступает репродуктивный путь при-

обретения знаний. Активно управляемый процесс направлен на обеспечение глубоких и прочных знаний, на усиление обратной связи. Здесь предполагается учет индивидуальных особенностей студентов, моделирование учебного процесса, его прогнозирование, четкое планирование, активное управление обучением и развитием каждого студента.

В настоящее время иностранный язык становится все более важным средством международного общения и не менее важным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса. Поэтому создание единой системы языкового образования, использование современных педагогических технологий является неотъемлемой частью построения учебного процесса. В современной модели высшего образования иностранный язык рассматривается как средство совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста, а также как средство развития и саморазвития его личности.

С позиций современных требований акцент в обучении переносится на развитие личности, ее обучение умению самостоятельно пополнять знания, совершенствовать квалификацию. Педагогические технологии должны актуализировать и раскрывать в человеке его индивидуальные способности и особенности, заложенные в нем творческие начала.

Интерес студентов к занятию и его эффективность возрастают, когда наряду с классическими методами широко используются активные формы обучения. В частности, речь может идти об организации дискуссии, ролевой игры, разработке учебного проекта. В сферу познавательного интереса включаются не только приобретаемые студентами знания, но и процесс овладения знаниями, процесс учения в целом, позволяющий приобретать необходимые способы познания и действующий постоянному поступательному развитию будущего специалиста.

Используемые на занятиях иностранного языка современные педагогические технологии направлены на создание развивающей языковой среды для развития коммуникативных и творческих способностей учащихся, а также достижение следующих образовательных целей:

- развитие у студентов умения рационально планировать учебную деятельность и осуществлять самоконтроль;
- развитие умений и навыков работы с учебной литературой;
- развитие умений применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности;
- развитие творческой активности студентов;
- развитие коммуникативных умений и навыков;
- развитие настойчивости, способности преодолевать трудности при достижении намеченной цели;
- формирование интереса и позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Одной из таких технологий является использование учебного проекта.

Учебный проект – это педагогическая технология, позволяющая обучить учащихся целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения за-

дач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации [7].

Метод проектов предполагает развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие творческого мышления. Метод проектов предоставляет широчайшие возможности для изменения традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебной деятельности, вывода на качественно новый уровень всю систему организации процесса обучения. Он может найти применение на любых этапах обучения, при изучении материала различной степени сложности.

Сущность метода проектов, рассматриваемого в контексте личностно-ориентированного обучения, состоит в том, что цель занятий и способы ее достижения должны определяться с позиции самого студента, на основе его интересов, индивидуальных особенностей, потребностей, мотивов, способностей. Проектное обучение рассматривается как одна из наиболее продуктивных и интенсивных методик, которая способствует достижению высоких результатов обученности и образованности личности.

Ведущие положения метода проектов основаны на:

- учете особенностей личности студентов;
- связи идеи проекта с реальной жизнью;
- изменении основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов, которая предполагает субъектно-субъектное, равнопартнерское учебное сотрудничество преподавателя и студентов;
- значительном повышении уровня автономности студентов при решении личностно-значимых проблем в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности;
- значительном повышении уровня внутренней мотивации студентов к более качественному овладению знаниями [7].

Преимуществом применения метода проектов является также то, что он способствует формированию так называемых «надпредметных» навыков и умений, позволяет находить оптимальные пути достижения поставленных целей.

Учебный проект предполагает разработку замысла, идеи, условий реализации идеи и представления конечного продукта. После предъявления преподавателем названия проекта, цели и проблемы идет самостоятельное формулирование студентами цели и задач, организация групп, распределение ролей в группах, выбор методов, планирование работы и собственно ее осуществление, представление результатов.

Таким образом, применение современных педагогических технологий в учебном процессе способствует подготовке высокопрофессионального специалиста, формированию творческой, саморазвивающейся личности с определенной системой ценностей, критическим мышлением; специалиста, способного принимать ответственные, самостоятельные, профессионально грамотные решения, владеющего иностранным языком, востребованного на рынке труда. Поэтому мы рассматриваем иностранный язык как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего специалиста.

Библиографический список

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издат. группа «Прогресс», 1994.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
3. Allport G. Pattern and Growth in Personality. – N.Y., 1961. – 152 p.
4. Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителем. – М.: ТЦ «Сфера», 2000.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2005.

Статья поступила в редакцию 14.01.09

УДК 378.147

Н.В. Козлякова, аспирант МаГУ, г. Магнитогорск

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ)

В статье рассматриваются предпосылки для создания педагогических условий повышения эффективности художественно-творческой деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладным искусством на примере художественной вышивки, в частности древнерусского золотного шитья.

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, повышение эффективности, художественная вышивка – золотное шитье.

Повышение эффективности художественно-творческой деятельности студентов средствами декоративно-прикладного искусства обусловлено необходимостью подготовки специалистов высшей категории в сфере художественного текстиля. Основная задача, стоящая перед профессиональным образованием – подготовка активной творческой личности, способной к полноценной художественной деятельности. Современный художественный текстиль как вид декоративно-прикладного искусства, основанный на принципах народного творчества, имеет огромный потенциал с точки зрения психолого-эмоционального и содержательно-образного воздействия.

Декоративно-прикладное искусство определяют как искусство, имеющее свой особый художественный смысл и свою декоративную образность и вместе с тем непосредственно связанное с бытовыми нуждами людей; как составную часть предметной среды, окружающей человека и украшающей ее; вид искусства, возникший с выделением ремесла [1, с.186]. В декоративно-прикладном искусстве, в силу его бифункциональной природы и целостного единства, функционируют творческая и эстетически-духовная деятельность, причем такие уровни этой деятельности, как чувственные и рациональные (красота и утилитарность), оказываются доступными специфике художественно-образной выразительности.

Категория художественно-творческой деятельности в педагогике художественного образования является центральной. Ее содержание помогает понять тайну психологии художественного творчества.

Деятельностный подход в художественной педагогике декоративно-прикладного искусства указывает на то, что в основе образования художественного образа как результата художественно-творческой деятельности лежит не пассивное созерцание окружающей действительности, а «активное и непрерывное взаимодействие с ней». Именно в результате этого взаимодействия рождаются новые художественные идеи, а форма активности исторически обуславливается взаимодействием с народным искусством. Здесь уместно отметить, что художественная ценность объекта декоративно-прикладного искусства раскрывается только в процессе взаимодействия двух функций: утилитарной и эстетической.

Материальная форма декоративно-прикладного искусства эстетически значима в смысле художественно-творческой организованности. Поэтому бифункциональность декоративно-прикладного искусства выступает как сущностный компонент его предметной и художественно-эстетической области.

Для всех видов декоративно-прикладного искусства характерно взаимопроникновение орнаментальных мотивов настолько, что иногда трудно определить первоначальную принадлежность. Декоративные росписи со стен храмов в стили-

зованном виде переносились на текстильное убранство; деревянная резьба наличников повторялась в вышивке полотенец и т.д. Изучение традиций декоративно-прикладного искусства развивает чувство композиции, ритма, колорита, воспитывает вкус, умение разбираться в художественном уровне изделий.

Искусство художественной вышивки является одним из многочисленных видов декоративно-прикладного искусства как народного, так и профессионального.

Во-первых, вышивка проникает в разные слои духовной и материальной жизни человека. Во-вторых, она формирует индивидуальный художественный вкус человека. В-третьих, народная художественная вышивка является источником для современного этнодизайна.

Одним из видов древнерусского вышивального искусства является орнаментальное золотное шитье, которое в прошлом было украшением только для «феодалской знати», а сегодня художники и дизайнеры вновь с огромной творческой силой обратились к идеям золотного шитья в искусстве интерьера и искусстве костюма. И это не случайно. Дело в том, что высшее художественное образование претерпело значительные перемены, и если ранее художественно-графические факультеты готовили художников-педагогов, то сегодня многие факультеты открыли новые непедagogические специальности «Художник декоративно-прикладного искусства» (далее «художник ДПИ»), «Дизайнер костюма» и т.д. В связи с этим проявляются особенности подготовки студентов, специализирующихся, например, на «художественном текстиле». Здесь немаловажную роль играет создание педагогических условий, повышающих эффективность художественно-творческой деятельности будущих художников на занятиях по технологии художественной вышивки. В данной статье из многообразных видов рукотворного украшения ткани мы рассматриваем только древнерусское золотное шитье.

В педагогических исследованиях (В.А. Беликов, Т.Е. Климова, А.Я. Найн, Н.Я. Сайгушев, Л.И. Савва и др.) чаще всего рассматриваются общепедagogические аспекты понятия «условий деятельности». В нашу же задачу входило определение достаточных педагогических условий, которые влияют на художественный образовательный процесс и обеспечивают наиболее эффективное протекание художественно-творческой деятельности средствами искусства золотного шитья.

В ходе исследования мы создавали условия эффективного развития творческой личности будущего художника, используя опыт исследователей-педагогов. В частности, работу профессора Беликова В.А. «Философия образования личности: деятельностный аспект», где он отмечает, что «условия эффективного развития личности, исходя из философского определения, мы можем рассматривать как совокупность обстоя-

тельств, в которых оно совершается и которые способствуют успешности этого процесса.

При этом к обстоятельствам могут быть отнесены:

- объекты окружающей действительности;
- субъекты процесса выполнения различных видов деятельности;
- специфика процесса формирования и развития активности личности;
- средства, методы и формы реализации данного процесса» [2, с. 234].

Основой создания эффективных условий для художественно-творческой деятельности при работе с золотным шитьем послужили следующие положения:

Изучение золотного шитья как исторического аспекта, источника ценностной ориентации.

Золотное шитье - вышивание металлической нитью с серебряным или золотым напылением. Сложное по технике исполнения, требующее дорогих материалов и специальных инструментов, оно развивалось в монастырях, царских палатах, великокняжеских мастерских, где работали специально обученные мастерицы. От мастерства рукодельницы, ее вкуса, таланта и опыта зависела степень выразительности образа (с точки зрения художественности) и эмоциональная окраска произведения.

Образ-замысел играет важную и необходимую роль в развитии художественно-творческого процесса, поэтому он вписывается в общую логику любого творческого процесса (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров) и конкретно в процессе художественно-творческой деятельности основывается:

Во-первых, на образовании представлений о предмете, то есть возникновении замысла. Здесь, на первоначальном этапе, ведущую роль играет воображение. Это неотъемлемое условие творческого познания. Оно облегчает и ускоряет мышление, заполняя недостающие звенья в мыслительном процессе, обуславливает интуицию. В полной мере воображение проявляется в творчестве. Если восприятие, представление, мышление отражают действительность, то творит ее воображение, моделируя новые явления материальной и духовной культуры. Зарождается идея будущего произведения.

Во-вторых, с возникновением первичного замысла возникает осознание цели деятельности и определение ее приоритетных направлений. На данном этапе большую роль играет жизненный, социальный опыт, система мотивов субъекта деятельности. А определяющим фактором являются потребности, которые и выступают как первичные, побудительные элементы. Являясь исходным пунктом любой деятельности человека, потребности оказывают влияние на его активность.

В-третьих, следующим шагом является накопление наблюдений, необходимых для решения поставленного вопроса, изучение различных литературных источников, знакомство с работами известных мастеров и т.д.; конкретизируется художественная структура произведения. Устанавливается способ графического проектирования идеи и изготавливается форэскиз. Данные действия направлены на поиск художественного образа предмета.

В-четвертых, определяются наиболее приемлемые способы для достижения поставленной цели или изобразительной задачи, выбирается материал и способ его обработки (приемы и технологии).

В-пятых, последней стадией художественно-творческой деятельности является оценка как всего периода работы (процессуальный результат), конечного продукта (итоговый результат) через отношение к предмету - совокупности различных элементов: оценке предмета (наличие бифункциональности),

нравственной, эстетической и т.д., так и определение места изделия в историко-культурной нише (отсроченный результат).

1. Оригинальность орнаментики золотного шитья, средства выразительности.

Орнаментальные композиции золотого шитья включают в себя растительные мотивы, изображение птиц, зверей, фантастических животных, стилизованные женские фигуры. К средствам выразительности в золотном шитье (с точки зрения технологии) можно отнести декоративные возможности материала, блеск и матовость ниток, цветовые оттенки золота и т.д.

Изучение изображения старинной вышивки: определение композиционной схемы, стилистических особенностей, символических образов народного искусства и отдельных характерных деталей - положительно влияет на композиционную деятельность студентов, будущих художников (рис. 1).

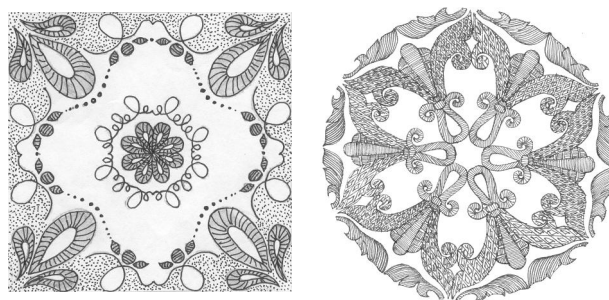


Рис. 1. Учебные работы

Проектирование текстильного вышивного изделия - это основополагающий этап в создании эстетически ценной вещи, многогранный комплекс художественных, конструкторских и технологических задач, требующий серьезной теоретической подготовки, приобретения разнообразных умений и навыков. Обучающая деятельность на аудиторных занятиях, усвоение ключевых моментов создания изделия от идеи, эскизирования и до воплощения в материале формируют умение видеть систему в проектировании любого вида предмета, выделять особенности использования технических и художественных средств при создании произведения декоративно-прикладного искусства утилитарного или художественного назначения, способствуют осуществлению связи теоретических знаний и практических умений в будущей профессиональной деятельности.

2. Нравственные основы русского золотного шитья, причастность к духовной культуре современного человека.

В золотной вышивке «содержится источник той художественной радости, которая переливается в ликующую звонкость открытого цвета, выражается в живой энергии колорита, возникшего как бы от природы» [4, с. 99]. Говоря о нравственной основе русского золотного шитья, мы отмечаем следующее:

- сохранение в современном профессиональном искусстве традиций народного творчества, «основанного на многовековой крестьянской культуре»;
- проявление художественного вкуса вышивальщиц;
- связь обучения с окружающей природой (экодизайн) [3, с. 231];
- связь обучения с историей культуры как всемирной, так и регионально-национальной;
- формирование у студентов - будущих художников критико-диагностической деятельности;
- воспитание патриотизма.

На основании изложенного выше материала мы предлагаем следующий комплекс педагогических условий, ориентированный на повышение эффективности художественно-твор-

ческой деятельности будущих художников средствами древнерусского золотного шитья.

1. Образовательный процесс студентов, будущих художников, осуществляется на основе традиционных видов декоративно-прикладного искусства.

2. Учебно-методический комплекс по декоративно-прикладному искусству создается в логике преемственности художественных ценностей древнерусского искусства.

3. Сформированностью основ художественно-творческой деятельности студентов - будущих художников, является наличие выразительности художественного образа учебно-творческой работы.

Реализация педагогических условий повышения эффективности художественно-творческой деятельности средствами декоративно-прикладного искусства на примере вышивки представлена на рис. 2, где прослеживается взаимосвязь педагогических условий, принципов обучения и деятельности студентов при изучении золотного шитья. На первом этапе условие «образовательный процесс студентов, будущих - художников осуществляется на основе традиционных видов декоративно-прикладного искусства» взаимодействует с принципом научности и способствует формированию глубокой теоретической базы:

- накопление знаний в области теории (изучение истории промысла: традиционных приемов исполнения, характерных образцов орнамента и т.д.);

- составление плана предстоящих действий;

- контроль за исполнением и дальнейшая коррекция.

Второй этап, подчиненный условию «учебно-методический комплекс по декоративно-прикладному искусству создается в логике преемственности художественных ценностей древнерусского искусства», с опорой на принципы наглядности и связи теории с практикой оказывает содействие в изуче-

нии декоративных возможностей материала, приобретении новых знаний, умений, навыков, формирует вкус и исполнительское мастерство.

На третьем этапе условие «сформированностью основ художественно-творческой деятельности студентов - будущих художников является наличие выразительности художественного образа учебно-творческой работы» и принцип художественной целостности обеспечивают предпосылки для изготовления вышивного изделия, имеющего эстетическую ценность.

Принцип художественной целостности понимается нами как комплексный подход к формированию художественно-творческой деятельности студента, изготавливающего изделие декоративно-прикладного искусства, и включает в себя:

1) достижение художественного образа изобразительными средствами (линия, форма, ритм, симметрия или асимметрия, пропорции, свет, контраст);

2) развитие художественного вкуса, владение эстетически-оценочной деятельностью развитие эстетических чувств;

3) приобретение знаний о соединении внешней привлекательности и практической полезности изделия (утилитарной и художественной стороны);

4) приобретение умений соединять традиционные приемы с новейшими технологиями.

Основу творчества студентов художественно-графического факультета составляет предметно-практическая деятельность, направленная на приобретение профессиональных навыков. Своеобразие художественно-творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства состоит в том, что ее можно формировать на определенном предметном материале (объекте). Продуктивность отдельных этапов художественно-творческой деятельности существенно изменяется при наличии педагогического сопровождения действий обучаемого, совместной работе педагога и студента.

В качестве критериев эффективного развития художественно-творческой деятельности средствами декоративно-прикладного искусства мы выделяем:

- мотивационный (осознание личностью своей уникальности, которое определяется развитием художественного такта как чувства меры красоты и утилитарности, основанном на понимании соотношения нормы декора и формы в произведениях декоративно-прикладного искусства);

- когнитивный (знание специфических особенностей художественных средств декоративно-прикладного искусства, которые проявляются в декоративности как форме выражения красоты);

- деятельностный (умение соотносить наличие художественного такта с художественной выразительностью как качественной степенью формирования первого этапа художественного образа: «образ-замысел»).

Наличие художественного такта у мастеров иконописно-художественного древнерусского шитья как особое достоинство отмечал искусствовед А.Н. Свирин. В частности, он писал: «Умение с таким большим вкусом, глубоким артистизмом воплотить нитями шелка, золота и серебра замысел иконописца присуще только настоящему художнику, равному по своей художественной культуре автору композиции. Чувство материала, знание его художе-

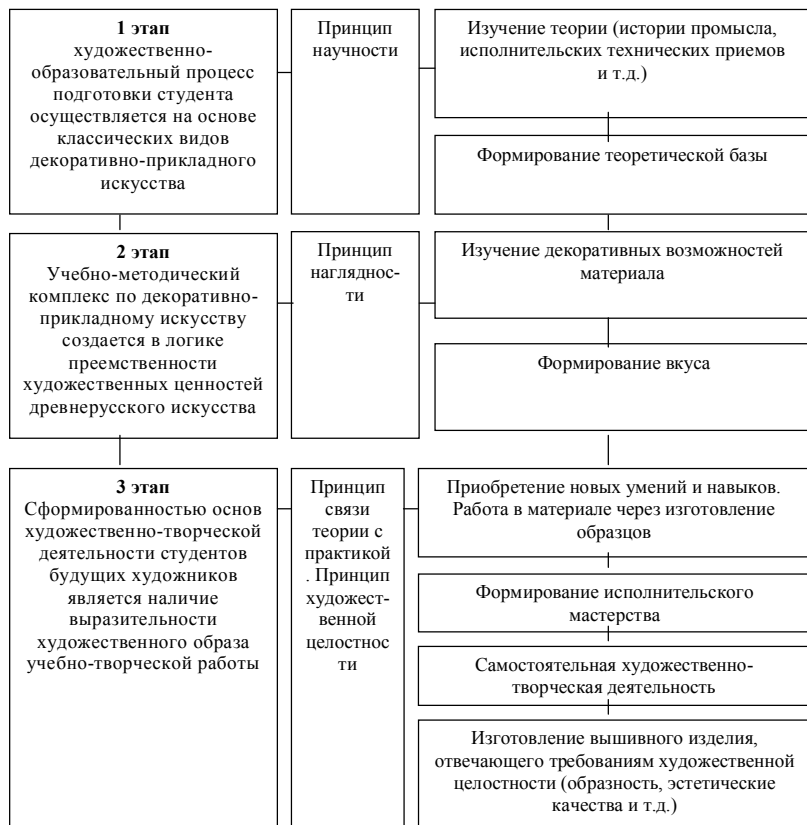


Рис. 2. Реализация педагогических условий на занятиях по декоративно-прикладному искусству

ственных возможностей, прирожденный художественный такт – качества, обусловившие исключительные художественные достоинства памятников древнерусского шитья» [5, с. 7]. Автор этих строк говорит о прирожденном художественном такте, однако художественный такт как особое свойство личности можно развивать в условиях художественного образования, если мы будем опираться на такие компоненты художественно-творческой деятельности, как взаимосвязь художественной выразительности и изобразительности, основанной на принципе декоративности.

В процессе исследования мы пришли к убеждению: продуктивность отдельных этапов художественно-творческой деятельности существенно изменяется, если она не будет оцениваться «внутренней цензурой» личности с точки зрения соответствия её содержания художественно-нормативным требованиям декоративно-прикладного искусства (бифункциональность, художественный такт, художественная выразительность). Художественный такт мы рассматриваем как чувство гармонии, меры использования совокупности выразительных средств и приемов для достижения цели: создания высокохудожественного предмета, отвечающего специфическим требованиям декоративно-прикладного искусства. Художественный такт в совокупности с temperацией (установление правильных, соразмерных отношений величин) характеризует процесс деятельности: ритм педагога или ритм студентов, которые в случае упорядоченности действий, правильной расстановки акцентов обеспечивают повышение эффективности художественно-творческой деятельности.

Выразительность в декоративно-прикладном искусстве – это свойство раскрывать в яркой форме сущность предметного мира и передавать отношение художника к материалу творчества. В декоративно-прикладном искусстве выразительность является наиболее важным моментом художественно-образного отражения. В связи с этим, для достижения последовательности и эффективности развития художественно-творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства, необходимо четкое понимание соразмерности художественного и выразительного в утилитарных предметах декоративно-прикладного искусства, в основе которых лежат закономерности творческого процесса.

В связи с этим мы отмечаем, что педагогическое сопровождение художественно-творческой деятельности студента связано с участием его в познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной «деятельности, в общении и художественном освоении мира» (М.С. Каган).

Структура совместной деятельности имеет центральный компонент – общую цель, под которой понимается идеально представленный будущий результат: законченное произведение текстильного искусства. Общая цель разбивается на ряд конкретных задач, которые постепенно решаются в течение

семестра: выбор тематического задания; подбор необходимого изобразительного материала – точка отсчета творческой деятельности; разработка эскиза и выполнение в текстильном материале. Третьим важным компонентом деятельности являются совместные действия — ряд элементов, направленных на выполнение текущих, достаточно простых операций: выборка швов, подготовка текстильного материала к вышиванию и т. д. Существует и четвертый компонент совместной деятельности – общий мотив, который может совпадать у студента и педагога, но, как показывает практика, в подавляющем большинстве случаев расходится.

Существует множество приемов для достижения положительного результата на занятиях по художественной вышивке:

- легкие творческие задания на первоначальном этапе;
- признание и поощрение разнообразных вариантов решения предложенной задачи (колорит, композиция, текстура);
- раскрытие личностной значимости изученного материала, выполненного текстильного изделия;
- поощрение чувства предвосхищения результата деятельности;
- ненавязчивое исправление ошибки;
- личностный интерес педагога к студенту как автору выполненного изделия.

Повышение эффективности художественно-творческой деятельности студентов, с точки зрения педагогики — это соответствие между достигаемыми и проектируемыми результатами, которые уменьшаются или увеличиваются под влиянием различных составляющих. В этом контексте большое значение имеют действия педагога: сотрудничество, сотворчество, профессионально-педагогическое общение. В процессе сотрудничества, сотворчества в художественно-творческой деятельности студента и педагога профессионально-педагогическое общение формируется в индивидуальный художественно-педагогический стиль, который определяется Р.А. Гильман как «приемы и методы обучения художественно-творческой деятельности, основанной на системе принципов, закономерностей и правил художественного метода в условиях успешности педагогического общения, направленного на активное развитие творческой личности» [3, с. 68].

Содержание и организация педагогического процесса в художественном образовании основывается на поисках путей совершенствования подготовки студента к профессиональной художественно-творческой деятельности, исходя из направленности новых образовательных ценностей, требований рынка труда и личных качеств выпускника вуза. Таким образом, создавая педагогические условия для повышения эффективности художественно-творческой деятельности, мы рассматриваем основные педагогические функции через призму специфических особенностей декоративно-прикладного искусства.

Библиографический список.

1. Мелик-Пашаев, А.А.. Современный словарь-справочник по искусству / Науч. ред. и сост. А.А. Мелик-Пашаев – М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ», 2000.
2. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: Монография / В.А. Беликов. - М.: Владос, 2004.
3. Гильман, Р.А. Теория и практика развития творческой активности личности студента в системе высшего художественно-педагогического образования: Дис... док. пед. наук. / Р.А. Гильман – Магнитогорск, 2001.
4. Подольская, М.С., Федорова, Л.П. Традиции ученичества в декоративно-прикладном искусстве (материалы педагогических исследований) / М.С. Подольская, Л.П. Федорова – М.: ИНИОН РАН. – 2002.
5. Свирин А.Н. Древнерусское шитье / А.Н. Свирин. – М.: Искусство, 1963.

Статья поступила в редакцию 19.01.09

УДК 37.013.77: 351.74

И.Н. Бобровничий, канд. пед. наук, доц. ОВД БЮИ МВД России, г. Барнаул
Т.А. Тетерина, старший следователь СО при ОВД, г. Барнаул

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ

В статье анализируется значение коммуникативной культуры в профессиональной адаптации следователей. В работе показан процесс и результаты формирующего эксперимента, проведенного с целью определения возможности формирования коммуникативной культуры следователей и развития адаптационного потенциала личности в процессе их профессиональной подготовки. Эксперимент был проведен на базе Барнаульского юридического института МВД России. Параллельно с этим осуществлялась проверка эффективности психолого-педагогических средств и методов психологической подготовки следователей в рамках служебной подготовки в подразделениях ОВД. На основе проведенного исследования в статье сформулированы выводы и предложения.

Ключевые слова: профессиональная адаптация следователей, коммуникативная культура, эксперимент, учебный процесс.

В современных условиях успешное функционирование органов внутренних дел (далее - ОВД) по обеспечению конституционных гарантий граждан и государства в значительной мере зависит не только от укомплектованности правоохранительных органов специалистами, но и от того, насколько безболезненно сотрудникам, особенно молодым, удастся адаптироваться к службе.

Профессиональная адаптация как определенный этап в становлении молодого специалиста ОВД имеет особое значение, т.к. именно на этапе адаптации определяется основное направление дальнейшей его жизнедеятельности как человека и профессионала.

Следственная деятельность невозможна без общения следователя с людьми, с представителями широкой по своему диапазону социальной среды, это многоплановый процесс установления и развития контактов с людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности, содержанием которого являются познание, обмен информацией и воздействие на участников коммуникации для достижения поставленной цели.

Коммуникативная деятельность следователя направлена на оказание психологического воздействия на мнения, взгляды, личностные установки, убеждения, мотивы поведения, психические состояния партнера по общению, под влиянием которого удается добиться изменения позиции, поведения партнера по общению и получить от него информацию, необходимую для раскрытия преступления и расследования уголовного дела. Эффективность коммуникации измеряется тем, насколько удалось это воздействие.

Одной из особенностей коммуникативной деятельности следователя является ее многогранность, которая состоит в том, что следователь вынужден общаться с людьми разного пола, возраста, имеющими разное образование, профессии, с лицами разного процессуального положения (подозреваемыми, обвиняемыми, потерпевшими, свидетелями, специалистами, экспертами, защитниками, прокурорами, работниками оперативно-розыскных служб и органов дознания, другими следователями) в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Коммуникация в профессиональном общении следователя не тождественна просто обмену информацией, поскольку между следователем и его партнерами по общению неизбежно возникают как функционально-ролевые, так и межличностные отношения.

На пути коммуникативной деятельности следователя часто возникают барьеры социального или психологического характера (из-за непонимания ситуации общения, социальных,

политических, религиозных различий, различий в мироощущении, мировоззрении, психологических особенностей общающихся и т.д.), которые следователю приходится преодолевать. Возможное противодействие заинтересованных лиц требует от следователя реализации определенных поведенческих стратегий, рефлексивного управления поведением противодействующих лиц.

Функционально-ролевые взаимоотношения обусловлены объективно заданной следователю социальной ролью, сложившимися у его партнеров по общению представлениями о людях, исполняющих эту роль. Стиль исполнения следователем его социальной роли обуславливает его межличностные взаимоотношения с партнерами по общению. И те и другие взаимоотношения влияют на эффективность и успешность общения, причем в межличностных взаимоотношениях доминирует эмоциональное начало, проявляющееся в возникновении у общающихся лиц разнообразных эмоций, чувств, настроений. Конъюнктивные чувства сближают, объединяют следователя и лиц, с которыми он взаимодействует, способствуют возникновению сотрудничества, дизъюнктивные - разъединяют, порождают конкуренцию, конфликты [1, с. 7].

В то же время результаты проведенного нами исследования показали, что легко вступают в общение с людьми 63,3%, не очень легко - 36,7% следователей. Таким образом, более одной трети из них испытывают затруднения в профессиональном общении.

Сравнительно-исторический анализ взглядов выдающихся просветителей, философов, социологов, педагогов, психологов на проблемы коммуникации позволяет констатировать, что общение традиционно рассматривалось как неотъемлемая часть общечеловеческой культуры, интегрирующей историко-культурный опыт и регулирующей сферу взаимодействия между людьми. «Общаясь между собой, люди вместе обрабатывают землю, строят государство, создают свою историю, духовные ценности, формируют культуру, составляющей частью которой является культура общения» [2, с. 3]. Термин «культура» (от лат. cultura – обработка, разведение, возделывание, воспитание, образование, развитие, посвящение) по своему значению близок к сущности таких педагогических категорий, как «образование», «воспитание», «развитие». На эту закономерность указывает Х.Г. Гадамер в известной работе «Истина и метод»: «Теперь образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический способ преобразования природных задатков и возможностей» [3, с. 62]. Мы согласны с А.Н. Москаленко, который утверждал, что «Повышение культуры общения лежит через

возрастание уровня общей культуры. Внимание должно концентрироваться на том, что невозможно отделить одно от другого» [4, с. 109].

Анализируя структуру коммуникативной культуры с позиций деятельностного подхода, следует учесть знаменитое сравнение К.Д. Ушинского процесса становления личности со зданием, фундаментом которого являются знания, умения и навыки. Т.К. Чмут подчеркивает: «Культура общения является составной частью культуры человека в целом. Она, как и какая-либо другая, содержит в себе определенную сумму знаний, в данном случае об общении» [2, с. 32]. Исследователь указывает, что для культуры общения характерна нормативность, определяемая состоянием общества, его историей, традициями, национальным своеобразием, общечеловеческими ценностями.

В психолого-педагогическом ракурсе важной является позиция А.А. Бодалева, указывающего, что для достижения высокого уровня культуры общения необходимо хорошо разбираться в индивидуально-психологических особенностях людей, адекватно реагировать на их поведение и психическое состояние, выбирать для каждого человека в соответствующий ситуации такой способ общения, который не вступал бы в противоречие с общечеловеческими ценностями, моралью общества, гуманностью, и в то же время отвечал бы индивидуальным особенностям конкретного человека [5, с. 12-24].

Предпринятый выше анализ психолого-педагогических источников свидетельствует, что во взглядах на структуру знания о коммуникативной культуре существует большое разнообразие. Если обобщить эти позиции, то можно прийти к следующей структуре «обобщенного знания» о коммуникативной культуре, в качестве компонентов которой выступают:

- знания общей теории коммуникации и истории учения об общении;
- знания социально-культурных норм и этики общения;
- знания психолого-педагогических закономерностей эффективного общения.

Знания о коммуникативной культуре представляют собой динамичные образования, что объясняется влиянием бурно развивающихся социокультурных процессов в современном обществе. Поэтому эти знания требуют постоянного обновления и развития, что должно происходить в процессе непрерывного образования. Для определения направлений актуализации и обновления знаний о коммуникативной культуре в процессе опытно-экспериментальной работы (ОЭР) использовался разработанный нами «коммуникативный минимум», очерчивающий объем теоретических знаний, необходимых следователю для успешного профессионально-педагогического общения.

Безусловно, одни только знания не обеспечат высокий уровень коммуникативной культуры. Для того чтобы общение было успешным, следователю важно иметь необходимые **коммуникативные умения**. Мы понимаем их как вид профессиональных умений, которые обеспечивают реализацию компонентов общения, делают возможным осуществление субъектного взаимодействия, относятся к продуктивной деятельности, формируются и развиваются в ней.

Обобщив вышеизложенное с позиций аксиологического, личностного деятельностного подходов, мы пришли к выводу о том, что **коммуникативная культура следователя** представляет собой сложный многофакторный педагогический феномен, содержащий систему взаимообусловленных и взаимодополняемых элементов:

I. Социокультурные ориентации следователя, содержащие **личностные коммуникативные установки**.

II. **Знания**.

III. **Обобщенные коммуникативные умения**.

Для выявления специфики адаптационного периода анализировались мнения следователей, разделённых на две группы в зависимости от стажа работы в должности: до 3-х лет включительно и свыше 3-х лет. Был предложен для ранжирования по степени сложности перечень трудностей, составленный на основе изучения деятельности следователей и бесед с опытными сотрудниками.

Анализ показал, что в равной степени с достаточно большими трудностями сталкиваются следователи обеих групп при создании доверительных отношений с гражданами – (61,8%) и (62,7%). Столь высокий процент указаний и согласованность мнений сотрудников при оценке трудности работы с гражданами на доверительной основе свидетельствует об особой сложности этого вида профессионального взаимодействия.

Большую сложность именно для начинающих сотрудников представляют следующие трудности:

- применение приемов психологического воздействия с целью получения правдивых показаний (информации) – (26,8%) против (9,8%) – опытных;
- трудности в установлении психологического контакта при работе с ранее судимыми лицами – (24,7%) против (15% – опытных), что может свидетельствовать о недостаточности навыков профессионального общения в условиях психологического противодействия.

Обобщенные данные опроса свидетельствуют о том, что наибольшую сложность для начинающих следователей представляют психологические факторы, связанные с общением.

Во второй группе трудности, связанные с эмоционально-психологической адаптацией, выразились прежде всего, в том, что начинающие сотрудники своё настроение и самочувствие в первые месяцы работы характеризовали как напряжённое, отмечали неуверенность, некоторую растерянность, неудовлетворённость от работы (47% опрошенных). Однако другая часть опрошенных (53%) указывала на эмоциональный подъём, воодушевление, спокойное рабочее состояние.

Незнание, с чего начать работу, как наладить контакты с населением, как оформлять служебную документацию, трудности в управлении собственным психическим состоянием – эти проблемы начального этапа вхождения в профессию приводят в некоторых случаях к неудовлетворённости своей профессиональной деятельностью и даже разочарованию в ней. Число положительных ответов («да» и «скорее да») на вопрос «Можно ли сказать, что Вы удовлетворены началом своей профессиональной деятельности?» составляет 53,7%. Ответы «нет», «скорее нет» и «затрудняюсь ответить» – соответственно 46,3%.

Основными причинами неудовлетворённости следователи называют (в порядке убывания значимости) низкое техническое обеспечение, низкий уровень денежного довольствия, беспокойная и напряжённая служба, большое число обязанностей, чрезмерное количество контактов с людьми, недостаточная оценка значимости работы руководством.

Характерная для начинающих следователей высокая эмоциональная напряжённость связана, в основном, с необходимостью общения с различными категориями населения и принятием ответственных юридически значимых решений.

Только около 50% опрошенных сотрудников удовлетворены сложившимися отношениями с людьми. А 42% следователей одной из главных проблем считают неумение найти необходимый контакт с человеком.

Это важная проблема адаптационного периода, сложность решения которой нередко ведёт к профессиональной неудовлетворённости и даже к разочарованию в сделанном

выборе профессии.

Таким образом, анализ трудностей, влияющих на процесс профессиональной адаптации следователей, показал, что они имеют преимущественно коммуникативный характер.

Наши данные показывают, что имеется совокупность психолого-коммуникативных свойств личности начинающего сотрудника, которые определяют темп, степень личностной перестройки, требующейся для профессиональной адаптации.

Выявление этих свойств у начинающих следователей осуществлялось при помощи следующих методов и методик:

Опрос следователей с использованием части анкеты, содержащей перечень личностных качеств, предложений для ранжирования в ходе ответа на вопрос: «Какие качества личности молодого сотрудника, по вашему мнению, оказывают решающее влияние на успешность его адаптации? Проранжируйте их».

Для удобства проведения анализа данных, касающихся непосредственно психолого-коммуникативных качеств, составляющих социально-психологическую культуру сотрудников, мы объединили их в 8 блоков, включающих в себя несколько качеств (показателей), структурированных по признаку относимости к одному и тому же структурному элементу.

Блок I – ориентированность на комплексный подход к решению профессиональных задач, включает в себя «склонность и привычку к комплексному решению профессиональных задач с учетом социальных, собственно правовых и человеческих аспектов».

Блок II – ориентированность на человека, включает в себя «постоянное внимание и уважение к человеку, его правам, свободам, мнению, чувству собственного достоинства», а так же «устойчивую ориентацию в работе на понимание человеком, учет его психологии, индивидуальных особенностей, образа мыслей, психических состояний, переживаемых трудностей, мотивов поведения».

Блок III – психологическая ориентированность, включает в себя «постоянное стремление к научно-достоверному изучению и оценки психологических аспектов жизненных ситуаций, эрудированность в вопросах научной психологии».

Блок IV – культура общения с людьми.

Блок V – отношение к людям, включает в себя: «гуманность», «отзывчивость, сострадание», «общительность», «реалистичность оценки людей», «коллективизм», «честность».

Блок VI – отношение к труду, включает: «трудолюбие», «инициативность в работе», «творческое отношение к труду», «оптимизм в работе».

Блок VII – отношение к себе, включает: «самокритичность», «скромность».

Блок VIII – общая эмоциональная устойчивость, представлена «умением владеть собой».

Как следует из полученных средних значений по каждому из элементов социально-психологической культуры, сотрудники обеих групп считают, что для успешности их деятельности наибольшее значение имеет культура общения (блок IV), на нее указали 86,5% молодых сотрудников и 86,9% более опытных. Также в качестве значимого элемента с высокой степенью согласованности мнения сотрудниками обеих групп выделена общая эмоциональная устойчивость сотрудника (блок VIII) - 78,3%; и 71,6%.

В ориентированности на человека следователи обеих групп особенно высоко оценили «постоянное внимание и уважение к человеку, его правам, свободам, мнению, чувству собственного достоинства» (74,2% и 81,6%). При этом для сотрудников со стажем более 3-х лет такое качество, как «честность», более значимо – (86,9%), чем для начинающих –

(74,2%).

Таким образом, опрос следователей показал, что, по их мнению, для успешной работы имеют значение следующие элементы социально-психологической культуры:

I ранг – культура общения;

II ранг – ориентированность на человека;

III ранг – общая эмоциональная устойчивость;

IV ранг – отношение к людям;

V ранг – психологическая ориентированность;

VI ранг – ориентированность на комплексный подход к решению профессиональных задач;

VII ранг – отношение к труду;

VIII ранг – отношение к себе.

С целью выявления наиболее значимых для начинающих следователей умений, был проведен опрос сотрудников. Он проводился с использованием анкеты, в которой сотрудниками предлагалась в ходе ответа на вопрос «Какие, по Вашему мнению, умения необходимо формировать у следователя для его успешной адаптации к профессии?» проранжировать перечень из 18 умений по степени их значимости. В перечень, наряду с профессионально-психологическими умениями входили и профессионально-юридические умения. Согласно принятой структуре профессионально-психологической подготовленности следователя, помимо умения анализировались и данные о профессионально-развитых психологических качествах личности сотрудников и профессионально-психологической устойчивости, полученные в ходе опроса.

Анализируя результаты, следует отметить, что профессионально-правовые умения были оценены следователями как относительно малозначимые для успешности деятельности: «умение квалифицировать преступление» (в группе со стажем до 3 лет – 31,9%, ранг значимости – VIII; в группе со стажем выше 3 лет – 13,7%, ранг II); «умение составлять служебные документы» (62,8%; XII и 51,6%; XIII).

Более высокой оказалась значимость для сотрудников профессионально-психологических умений. Среди последних, по совпадающему мнению опрошенных, наиболее значимыми явились тактико-психологические умения.

Среди тактико-психологических умений, по совпадающему мнению опрошенных обеих групп, наиболее значимыми для успешности их деятельности являются «умение устанавливать доверительные отношения с гражданами» (86,5%; ранг I и 88,8% ранг I) и «умение выбирать и применять психолого-педагогические приемы воздействия на граждан» (76,2%; 2 и 81,6% 3).

В целом, значимость элементов профессионально-психологической подготовленности следователей для успешности их профессиональной адаптации и деятельности может быть представлена следующим образом:

I – тактико-психологические умения;

II – аналитико-психологические умения;

III – профессионально-развитые качества;

IV – технико-психологические умения;

V – профессионально-психологическая устойчивость.

Значимость же каждого из качеств и умений, составляющих профессионально-психологическую подготовленность следователей, для успешности их профессиональной деятельности была ранжирована следующим образом:

I ранг – умение устанавливать доверительные отношения с гражданами;

II ранг – умение разрешать конфликты;

III ранг – умение строить взаимоотношения с сотрудниками взаимодействующих служб;

IV ранг – умение изучать образ жизни и особенности лич-

ности граждан, представляющих оперативно-следственный интерес;

V ранг – умение выбирать и применять психолого-педагогические приемы воздействия;

VI ранг – умение устанавливать психологический контакт с ранее судимыми лицами и другими гражданами в условиях затрудненного общения;

VII ранг – профессионально-развитая память;

VIII ранг – умение слушать собеседника и вести дискуссию;

IX ранг – умение владеть своими эмоциями и контролировать свое поведение;

X ранг – умение определять особенности личности потерпевших, подозреваемых, свидетелей;

XI ранг – профессиональная наблюдательность;

XII ранг – профессиональное мышление;

XIII ранг – способность сохранять высокую работоспособность в напряженных условиях;

XIV ранг – умение оказывать управляющее воздействие на людей речью, жестами, мимикой.

Обобщая изложенное, следует отметить следующее:

1. Противоречия, определяющие сущность профессиональной адаптации следователей, субъективно выступают в виде трудностей, преодоление которых свидетельствует об успешности протекания и завершения адаптации.

2. Трудности адаптационного периода в службе следователя имеют преимущественно коммуникативный характер и связаны с коммуникативной культурой.

3. Наиболее значимыми факторами успешности профес-

сиональной адаптации следователя являются личностные психолого-коммуникативные качества и умения.

4. Для следователей важнейшими качествами личности, обеспечивающими успешность их адаптации, являются: общительность, открытость, добросердечие; доверчивость, забота о других людях; сознательность, уравновешенность, высокий самоконтроль;

8. Наиболее важными для работы следователя являются тактико- и аналитико-психологические умения. Среди тактико-психологических умений важнейшими для успешности деятельности являются: «умение устанавливать доверительные отношения с гражданами», «умение разрешать конфликты», «умение строить взаимоотношения с сотрудниками взаимодействующих служб», «умение выбирать и применять психолого-педагогические приемы воздействия».

Таким образом, анализ трудностей профессиональной адаптации следователей показал, что они имеют преимущественно коммуникативный характер. Данный фактор определяет дальнейшие пути совершенствования процесса профессиональной адаптации, которые должны быть связаны с формированием необходимой для следователей коммуникативной культуры.

Список сокращений

ОВД – органы внутренних дел

БЮИ – Барнаульский юридический институт

МВД – Министерство внутренних дел

СО – следственный отдел

Библиографический список

- Петровский, А.А. Обратная связь в системе восприятия человека человеком / А.А. Петровский // Психология межличностного познания. – М., 1989.
- Чмут, Т.К. Культура общения: учебное пособие для студентов и преподавателей вузов / Т.К. Чмут. – Хмельницкий: Хируп, 1996.
- Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: «Питер», 2000.
- Москаленко, А.Н. Развитие умений педагогического общения в системе последилового образования: дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Москаленко. – Киев, 2001.
- Бодалев, А.А. Общение и формирование личности. Социальная психология личности / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1979.

Статья поступила в редакцию: 23.12.08

УДК 370

Л.А. Иванова, канд. пед. наук, доц.,

И.В. Григорьева, аспирант Иркутского государственного лингвистического университета, г. Иркутск

ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦИИ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ (НА ПРИМЕРЕ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА)

В статье проведен системный анализ по отношению к малоисследованным понятиям «пространство», «образовательное пространство», «информационное пространство», «виртуальное пространство» с целью сведения их в единую систему научной терминологии педагогики. В работе предпринят новый подход к рассмотрению медиа- и образовательного пространства как взаимодополнительных, на основе интеграции образования и информационной карты мира.

Ключевые слова: «пространство», «образовательное пространство», «информационное пространство», «виртуальное пространство», «медиаобразовательное пространство».

Сегодня в центре внимания ученых оказываются такие вопросы, как обогащение понятийного аппарата педагогики и упорядочение ее терминологии.

В связи с этим интересна позиция Л.Я. Шамес, которая утверждает, что педагогика не может развиваться без постоянного обогащения своего понятийного аппарата, иначе она будет вращаться в мире устоявшихся классических понятий, что противоречит природе педагогической деятельности, где

необходимы творчество, отказ от стереотипных взглядов. По ее мнению, обновление понятийного аппарата, привнесение в него новых терминов, категорий происходит в связи с проникновением понятий одной области науки в другую, что способствует поиску новых концепций, придает определенную аргументацию выдвигаемым положениям, идеям [1].

Это позиция дала нам основание думать, что вхождение нового понятия в научный аппарат педагогики - очень сложный и не всегда удачный процесс, поскольку использование чужих педагогике категорий засоряет ее язык, все это может придать иной смысл употребляемым понятиям или исказить их педагогическое значение.

В свою очередь А.И. Ракилов, говоря об упорядочении терминологии педагогики, пишет: «... язык любой науки, в том числе и педагогики, должен обладать двумя важнейшими признаками - *точностью* и *адекватностью*. Язык считается точным, если все его термины каким-либо образом однозначно определены и каждое предложение, содержащее такие термины, построено по заранее определенным правилам. Язык считается адекватным, если полученные в нем предложения могут описать все существующие или возможные ситуации в области объектов, информацию о которых выражает, хранит и передает данный язык» [2, С. 90]. Нам кажется позитивным стремление автора наделять язык подобными признаками, поскольку благодаря этому мы сможем обойти такие проблемы, как полисемия, многозначность педагогической терминологии, вариативность и размытость границ с общезыковой лексикой.

В связи с этим становится актуальным исследование использования педагогикой такой категории, как «медиаобразовательное пространство». Не претендуя на исчерпывающий анализ вопросов, полноту их рассмотрения, мы делаем попытку в настоящей статье показать, в русле каких подходов, направлений и т.д. осуществляется творческий поиск, показать сущность систематизации и определить свое отношение к некоторым дискуссионным моментам. Систематизация имеет большое значение для нашего продвижения в исследовательском поле, т.к. позволяет нам проникать вглубь изучаемого педагогического явления «медиаобразовательное пространство». Ни одно исследование, особенно гуманитарного профиля, не может претендовать на то, чтобы считаться полностью независимым, поэтому правомерно начать с обобщения и систематизации уже сделанного в рамках предметного поля «пространство образования» вообще и «медиаобразовательное пространство» в частности. Поскольку термин «пространство» является базисным для данной области научных знаний, от точного понимания его значения зависит не только точное создание производных терминов, но и решение многих методологических вопросов, рассмотрим, что же такое пространство.

Полагаем, что роль пространства, значение его в различных сферах, проявляющихся в жизни и деятельности людей, признают все. Пространство — категория, которая интересует специалистов разных областей науки: философов (пространство как окружающая действительность), психологов (восприятие и отображение человеком реальной действительности), людей творчески профессий (пространство скульптуры, художественного текста), педагогов (образовательное, воспитательное, открытое, информационное пространство), лингвистов (отображение категории пространства с помощью языка, коммуникативное пространство).

Термин пространство задолго до того, как вошел в психологию, педагогику, лингвистику и другие сферы общественных наук, рассматривался как философская категория, интерес к которой не ослабевал на протяжении всей истории философии. Данное обстоятельство отражает тот факт, что представления о пространстве всегда были универсальными формами освоения человеком окружающего мира, развивающегося в соответствии с объективным разнообразием пространства.

Все древние мыслители и философы пытались осмыслить и объяснить эту кардинальную для человеческого бытия кате-

горию. Одними из первых в истории философии попытались определить пространственные характеристики такие философы, как Эпикур, Лукреций Кар, Демокрит, Галилей, Аристотель, Р. Декарт, Б. Спиноза. В новое время проблемой пространства занимался И. Ньютон. В 1905 году проблему пространства затронул А. Эйнштейн в своей теории относительности, которая заставила пересмотреть традиционные воззрения на пространство.

Необходимо отметить, что Эпикур, Лукреций Кар, Демокрит, И. Ньютон, рассматривая отношение пространства к материи, понимали пространство как самостоятельную сущность. Но существовал другой взгляд на проблему интерпретации понятия пространства и его характеристик. Его сторонники (Аристотель, Р. Декарт, Б. Спиноза) понимали пространство как систему отношений, образуемых взаимодействующими материальными объектами. Вне этой системы взаимодействий пространство считалось неосуществимым. В этой концепции пространство выступало как общая форма координации материальных объектов и их состояний. Соответственно, допускалась и зависимость свойств пространства и времени от характера взаимодействия материальных систем. Можно предположить, что истинный смысл заключается в том, что с точки зрения объективности пространства обе эти концепции равноценны.

На основании рассмотренных выше различных взглядов на проблему пространственных характеристик вырисовывается определенный образ понятия «пространства». Пространство представляет собой форму, выражающую определенные способы координации материальных объектов и их состояний. Содержанием этих форм является движущаяся материя, материальные процессы, и именно особенности и характер последних должны определять их последние свойства.

В философском словаре мы можем встретить следующее определение пространства: «... это структура объекта и материи в целом, протяженность, структурность, сосуществование, взаимодействие и объемность объектов. Оно является формой бытия материи. При характеристике употребляют понятие бесконечность. Пространство является многомерным» [3, с. 519].

Однако категория пространства стала предметом пристального внимания не только философов, но и многих ученых-лингвистов таких, как Р.А. Агеева, Ю.Д. Апресян, Д.И. Арбатский, Г.А. Брутян, Т.В. Булыгина, Ю.В. Гринкевич, А.Д. Шмелёв, Е.П. Воронцова, М.В. Всеволодова, Е.Ю. Владимирский, Е.С. Кубрякова, Ли Тоан Тханг, М.В. Маковицкий, Н. Новикова, Н. Черемисина, М.Ф. Панкина, З.Д. Попова, Н.А. Слюсарева, Е.С. Яковлева и др. В своих трудах они рассматривали выражение категории пространства в современном русском языке.

Следует признать сложность и многообразие данного понятия, но для того, чтобы иметь полное представление о категории пространства, нам кажется интересным рассмотреть его этимологию.

Так, Ю.В. Гринкевич, упоминая в своей работе о возможностях трансляции национального менталитета в контексте лексического состава языка, анализирует этимологию слова «пространство».

Она пишет, что в русском языке слово пространство происходит от слова страна, сторона, отсыл вбок, в ширь-даль, в родимую сторонку. «В латинском *spatium* (откуда и французское *espace* и английский *space*) – от глагола *spatior* = «шагать» (ср. немецкое *spazieren* = «гулять»). *Spatium* есть пространство, творимое и меряемое шаганием, т.е. дискретное, рубленое, а не плавное, жидкостное, континуум, как Декартово *extension* = «тягнутие», «вытяжение». ... «А вот немецкий термин для «пространства» – *Raum* – со значением «пусто», «чисто»; ср. *гаумен*

убирать (комнату), очищать улицу (от снега), уносить (мусор), отодвигать, устранять; освобождать. Так что германское чувство пространства есть как бы «от-странство», у-странение, а не рас-про-стран-ение – протяжение – растекание» [4, с. 53].

Важно отметить, что все смысловые значения, которые имеет слово «пространство» как в русском, латинском, французском, английском, так и в немецком языках, находятся в тесной генетической связи (отражающая протяженность и расположение предметов), хотя и принимают порой чуть иную смысловую нагрузку (нем. язык «у-странение, а не рас-про-странение»).

Понятие «пространство» в терминологии имеет больший семантический потенциал. Определения понятия «пространство» представлены в толковых словарях русского литературного языка.

Например, в словаре русского языка С.И. Ожегова под редакцией Н.Ю. Шведовой под пространством понимается «...объективная реальность, форма существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом. Пространство и время»; «промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается»; «поверхность, земельная площадь» [5, с. 622].

Для нас в этом определении особенно важно то, что автор, рассматривая пространство, наделяет его такими свойствами, как протяженность и объем. Данная характеристика доказывает истинность приведенного выше анализа этимологии слова «пространство» в различных языках.

В толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля пространство рассматривается, как «одна из форм существования бесконечно развивающейся материи, характеризуется протяженностью и объемом»; «протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами; «промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается» [6, с. 682].

В данном толковании автор, именуя пространство местом, не ограниченным видимыми пределами, на наш взгляд, точно подчеркивает подобное свойство. Эта позиция лишней раз доказывает, что пространство это временная форма бытия, которая всегда открыта, поскольку не ограничена какими-либо видимыми пределами, а значит - бесконечна, вмещает в себя всю материю (среды, институты) и не зависит от каких-либо процессов.

Современная электронная энциклопедия дает следующее определение понятию «пространство»: «Пространство - форма существования материальных объектов и процессов (характеризует структурность и протяженность материальных систем); пространство бесконечно; всеобщие свойства пространства - протяженность, единство прерывности и непрерывности» [7].

Нам кажется позитивным стремление автора наделять пространство амбивалентностью. Для него характерны такие, казалось бы, взаимоисключающие свойства, как протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывность.

Изучение вопроса продолжим в педагогическом изыскании. Данный термин нашел отражение в Федеральном законе «Об образовании». В тексте закона «Об образовании» данный термин вводится в статье 2: «Государственная политика в области образования основывается на ... принципе ... единства федерального культурного и образовательного пространства» [8]. Вторая статья закона обозначает тот круг юридически не определенных, но достаточно ясных положений, которые задают координаты современного российского «культурного и образовательного пространства». Эти координаты определяют суть принципов образовательной политики РФ. Далее, в названии «Декларации о Европейском пространстве для высшего образования», мы также встречаем этот термин. Само

появление данной категории в государственных документах нацеливает на фундаментальные теоретические научные разработки в этой области. Констатируем, что категория «пространство» в настоящее время определенно оформилась как важнейшая дефиниция педагогики. Сегодня уже накоплен определенный опыт теоретического осмысления этой категории в педагогике.

Впервые в педагогической литературе «образовательное пространство» как педагогическая категория было рассмотрено такими учеными, как М.Я. Виленский и Е.В. Мещерякова [9]. Анализ педагогической литературы показал, что вопросом «образовательное пространство» занимались такие ученые, как А.Я. Данилюк, В.И. Гинецинский, Л.Н. Новикова, Г.Н. Сериков, В.И. Слободчиков. Ряд исследователей рассматривают дидактическое пространство (Н.Л. Селиванова), образовательное пространство России (Г.В. Кумарина), мультикультурное пространство образования (Н.Б. Крылова), социальное пространство ученического класса (А.В. Сперанский), информационное пространство (В.Н. Костюк, Е.Г. Торина), региональное образовательное пространство (Н.П. Корнюшкин), триединое образовательное пространство (Е.А. Васкина), единое образовательное пространство (В.М. Степанов).

Однако, как верно, на наш взгляд, отмечает Л.Я. Шамес: «Термин «образовательное пространство» стал часто встречаться в педагогических исследованиях лишь в последние 10 лет. Ранее в науке для обозначения понятий, сходных с ним использовались термины «среда», «ситуация», «система», «мир» и др. [1].

Только в научной литературе 90-х годов теория образовательного пространства начинает исследоваться довольно глубоко, появляется ряд диссертационных исследований, посвященных проблемам образовательного пространства или его отдельным чертам и характеристикам.

Так, В.М. Степанов в рамках своего диссертационного исследования «Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе» определяет развивающее образовательное пространство как специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты оптимальной траектории развития и взросления личности. Данное многомерное социальное пространство выступает как особое сознание культуры; в нем строится «диалог культур», «диалог возрастов». Это пространство полного выражения индивидуальных и возрастных возможностей [10, с. 36].

В таком понимании, на наш взгляд, «образовательное пространство» выступает по большей части как спроектированное, социально обусловленное место, как благоприятное условие становления и развития личности, в контексте диалога культур.

В тезаурусе «Новые ценности образования» под образовательным пространством понимается существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации. В этом определении для нас ценным является то, что «образовательное пространство» определено как «место» в социуме, а внутри этого «места» осуществляется специальная деятельность различных систем. Ведь только такая категория, как пространство, может вмещать в себя несколько систем, объединенных определенным кругом отношений и связей, взаимодополняющих друг друга.

В трактовке образовательного пространства выделяют два подхода: *рамочный*, которого придерживаются В.С. Лазарев и М.М. Поташник, и *дискурсивный*, получивший свое развитие в работах Л.М. Андрюхиной, Л.Н. Антоновой, Ю.В. Громыко, Г.Б. Корнетова. Остановимся на этих подходах подробнее. Так, у В.С. Лазарева и М.М. Поташника понятие «про-

странство образования», раскрывается через следующие основные характеристики:

6. *субъективно-деятельностные* (субъекты образовательной деятельности, их типы, множественность, разнообразие, характер связей и отношений);

7. *ценностно-ориентационные* (образовательные запросы, ценности и ориентации, цели, направления нисходящей дифференциации и диверсификации образования на уровнях региональном, муниципальном, локальном и сублокальном – вплоть до пространства урока и педагогического события);

8. *содержательные* (концептуальные, включая модели организации содержания образования - предметно-информационную, деятельностно-технологическую, личностно ориентированную, социокультурную; предметные проекции - образовательная среда, образовательная институция, образовательный процесс);

9. *организационно-управленческие* (образовательная политика, раскрываемая через ее цели и средства; основные формы организации образования - образовательная система, образовательный проект, образовательный комплекс, образовательная территория, регион; способы межведомственного, сферного управления). Рассмотренные характеристики находятся в логической взаимосвязи.

В.С. Лазарев и М.М. Поташник полагают, что складывание подобного «многоукладного» или, говоря современным языком, вариативного образовательного пространства есть *закономерный культурно-исторический процесс* с определенными стадиями, движущими силами и механизмами развития. И с этим нельзя не согласиться. Ю.В. Громыко фиксирует внимание на различных формах организации пространства, к которым относятся, например, образовательные программы, проекты, системы, комплексы, подчеркивалась острая потребность в новых формах «федеральной, региональной, локальной типологии» образования. Как полагаем, Л.Н. Антонова сделала удачную попытку совместить рамочный и дискурсивный способ определения понятия «образовательное пространство». Она предлагает считать, что образовательное пространство представляет собой различные способы (от мировоззренческих до организационных) взаимодействий учителей и учеников, семей, микросоциальных групп, гражданских коллективов и профессионально-педагогических сообществ.

Далее анализ показал, что в своем исследовании на соискание степени доктора педагогических наук А.В. Шогенов предлагает трактовать образовательное пространство как результат конструктивной интегрирующей деятельности. Он обращает внимание читателя на то, что в образовательном пространстве осуществляется взаимодействие образовательных сред и форм существования образовательного сообщества как социокультурного и социопсихологического феномена [11]. В своем диссертационном исследовании А.В. Шогенов выделяет следующие характеристики образовательного пространства:

- *многофункциональность*, то есть соответствие многообразным целям, возможность решения разного уровня и типа задач, осуществление разнообразных видов образовательной деятельности;

- *многопрофильность*, то есть предоставление широкого спектра образовательных услуг, дифференцированных по признакам разных видов содержания (в том числе технологий образования);

- *адаптивность и изменчивость*, то есть высокая степень образовательной толерантности, быстрое реагирование на меняющуюся ситуацию.

Следовательно, словосочетание «образовательное пространство», на основании проведенного анализа, А.В. Шоген

нов предлагает в следующей трактовке:

«Это, во-первых, сама *возможность реализации на всем пространстве современного образования* с рядом общих параметров, основанного на гармоничном и свободном сочетании общечеловеческих ценностей, современных достижений глобальной мировой культуры, с одной стороны, и национально-культурных, а также территориально-культурных традиций территориальных сообществ, народов, этносов и субэтносов Российской Федерации – с другой.

Это, во-вторых, *ряд принципов и приоритетов образовательной политики, заявленных юридически* и имеющих характер рамочных установок, обязательных для всех субъектов образования, на всех уровнях и на всех территориях России.

Это, в-третьих, *вариативное сочетание образовательных парадигм и практик* (целей, содержания, технологий, организационных моделей), образовательных «институций» (образовательных программ, проектов, комплексов, систем разных уровней, ассоциаций, сетей), а также различных способов взаимодействия субъектов образования (учителей и учеников, семей, микросоциальных групп, гражданских коллективов и профессионально-педагогических сообществ)[11, с. 6-7]. В целом, автор вышеназванного исследования рассматривает образовательное пространство поликультурного региона. Поэтому в исследовании он приходит к умозаключению, что образовательное пространство - это специальным образом организованная совокупность образовательных систем, функционирующая в течение определенного периода на территории с разнообразным национальным составом и средой обитания.

Большую роль в уточнении соответствующей терминологии сыграло следующее определение: *образовательное пространство* - абстрактное понятие, подразумевающее совокупность материальных и информационных объектов (образовательных объектов) и субъектов образования, во взаимодействии с которыми происходят образование и развитие личности этого взаимодействия (общения, диалога) логичных смыслов (автор определения В.И. Слободчиков) [12, с. 4].

Немало важное значение в русле нашего исследования имеет позиция М.Я. Виленского и Е.В. Мищеряковой, интерпретирующих категорию «образовательного пространства» как целостную интегративную единицу социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированную и имеющую свою систему координат, которая, по их мнению, способствует эффективной профессиональной подготовке педагога [9].

Таким образом, анализ теоретических работ в контексте нашего исследования позволяет заключить, что понятие «пространство» рассматривается с разных позиций. Сегодня отсутствует единое понимание сущности и природы образовательного пространства.

Далее, в ходе теоретического анализа литературы (Е.А. Васкина, В.Н. Костюк, Г.П. Максимова, Г.Н. Прокументова, В.И. Слободчиков и др.) нами было выявлено, что понятие пространство имеет широкий спектр.

Выделяют *Открытое и Закрытое образовательное пространство*. В современной науке существует ряд попыток содержательного рассмотрения природы открытого пространства образования. Однако наиболее полно эта проблема решена Г.Н. Прокументовой, которая провела основательное и по всем направлениям аргументированное различение педагогических категорий «Открытое образовательное пространство» и «Закрытая система» как разных способов организации образования. Основными существенными различительными признаками, по её мнению, являются:

- «Место» человека в образовании, возможность (невозможность) влиять, участвовать в своем образовании, создавать

свои, реальные образовательные формы.

- «Движущие» силы изменения образования. Исключительная роль в изменении Закрытого образования – госзаказ и его редуцированные формы (постановления, директивы, учебные планы, программы...). Роль образовательных инициатив и инновационной деятельности в изменении Открытого образовательного пространства.

- Отношение к «человеческому ресурсу»: «учет» его в Закрытой системе образования, а точнее, функциональная редукция человеческого содержания деятельности в этой системе и развитие человеческого ресурса, его приращение в Открытом образовательном пространстве [13, с. 81-82].

Обсуждение педагогической категории открытое образовательное пространство находим и в статье Н.В. Рыбалкиной «Открытое пространство образования: способы представления и построения». Автор ставит проблему переосмысления пространства как способа организации образования, предлагает различать пространства (Открытое пространство), системы (Закрывающая система). Она отмечает, что «открытое и закрытое образовательное пространство опираются на разные постулаты философской антропологии. Открытые - на полагание человека – как возможности, человека свободного в принятии решения о своем образе. Закрытые – на представление человека – как волящего в выполнении должного» [14, с. 27-28]. Ценной для нашего исследования является идея открытости.

Воспитательное пространство как часть среды представлено в работах А.В. Гаврилина, Ю.С. Мануйлова, В.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и др. Например, у Г.П. Максимовой под *воспитательным пространством* в высшей школе понимается взаимодействие процессов (сознания, мира реальных действий, медиа), наполненных ценностно-смысловой и эмоциональной коммуникацией в социопрофессиональном контексте. Исходя из этого, воспитательное пространство включает в себя креативный результат усилий субъектов, направленных на динамику творческих преобразований, способных изменяться под воздействием субъектов, культивирующих и поддерживающих определенные ценности, традиции, отношения, нормы, правила и символы в сферах жизнедеятельности университетского коллектива. При этом Г.П. Максимова считает, что *совокупность воспитательных пространств* образует взаимосвязанный и взаимозависимый комплекс духовных, материально-предметных, медиа- и других пространств, сопряженный с воспитательными процессами. Следовательно, говоря о воспитательном пространстве, Г.П. Максимова расширяет его до *пространства медиавоспитания*. Пространство медиавоспитания, по мнению автора, «не ограниченное видимыми пределами, основанное на применении медиасредств, создающих реальный или виртуальный мир, наполненный художественными ценностями, эмоциями и образами, пробуждающими творческие состояния и смысловые переживания в процессе воспитания» [15, с. 32]. Что очень интересно в контексте нашего исследования.

Таковы лишь некоторые позиции ученых-исследователей в интерпретации научного термина «пространство» в педагогике. Приведенный выше анализ нуждается ещё в критическом осмыслении, упорядочении, обобщении и дальнейшем развитии. Мы убедились, что именно категория «пространство» может быть наиболее продуктивной. Накопленный в этой области материал может и должен быть подвергнут синтезу. Полагаем, требуется новый уровень осмысления этой категории. Во всей своей полноте перед нами стоит задача развернутого наступления на проблему систематизации категорий педагогики «пространство», «образовательное пространство», «воспитательное пространство» и т.д. И причем не в том плане,

чтобы к имеющимся вариантам добавить ещё один. Наша задача - разобраться в сути уже совершенного в науке, чтобы решить, что и как делать дальше.

А.А. Бодров в диссертационном исследовании «Виртуальная реальность как когнитивный и социокультурный феномен» говорит об *информационном пространстве*. Для современной эпохи характерно бурное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий. Речь идёт об активном вхождении в жизнь общества новейших информационных технологий и глобальной сети Интернет, в рамках которой формируется особая среда – своего рода киберпространство, пространство информационное. *Пространство информационное* - пространство, в котором создается, перемещается и потребляется информация. Направление и скорость информационных потоков, способы создания и поглощения (использования) информации определяют структуру пространства. Структура этого пространства отражает информационную структуру общества, куда входят науки, СМИ, образование. Такой взгляд позволяет нам думать, что информационное пространство - это пространство, созданное с помощью цифровых телекоммуникационных технологий. Информационное пространство современного общества кардинальным образом отличается от того, что окружало человека 70 – 80-х годов XX века, и, главным образом, тем, что в жизнь людей вошла *виртуальная реальность*. Поэтому наряду с понятием «информационное пространство» в последние годы в нашу жизнь все прочнее входит термин «*виртуальное пространство*». Следовательно, на современном этапе своего развития, продолжает рассуждения А.А. Бодров, информационные технологии позволяют сделать возможным соединение двух реальностей – виртуальной и реальной – еще более наглядным, осязаемым и одновременно более глубоким образом. А.А. Бодров определил виртуальную реальность как систему отображения информации, при которой у пользователя возникает ощущение *пребывания* в пространстве, синтезированном определенным устройством. Технология виртуальной реальности включает в себя производство высококачественных средств стереоизображений, создание устройств воздействия на другие (помимо зрения) каналы поступления информации в человеческий мозг при соответствующих обратных связях и разработку программного обеспечения, позволяющего формировать необходимые образы в реальном масштабе времени. Для раскрытия сущности феномена «виртуальной реальности», «виртуального пространства» автор диссертации привлекает теорию симулякров, которая активно разрабатывается в рамках постструктуралистско-постмодернистской парадигмы такими ее представителями, как Ж. Делез и Ж. Бодрийяр.

Согласно постструктуралистско-постмодернистской парадигме, симулякры – это нечто вроде ложных претендентов, чьи претензии строятся на несходстве, заключающемся в сущностном извращении или отклонении. «Основываясь на теориях Делеза и Бодрийяра, симулякр определяется как знак, обретающий собственное бытие, творящий свою реальность и, собственно говоря, переставший быть знаком, по сути. Симулякр сам становится телом, но *телом виртуальным*. Иными словами, он также реален, как реально любое тело, являющееся референтом, только реален он виртуально. Симулякр начинается там, где заканчивается подобие. Там же и начинается *виртуальная реальность*, которая есть не что иное, как *пространство симулякров*» [16, с. 11-12].

Таким образом, согласно исследованиям А.А. Бодрова, феномен виртуальной реальности можно охарактеризовать как организованное пространство симулякров - особых объектов, «отчужденных знаков», которые в отличие от знаков-копий

фиксируют не сходство, а *различие* с референтной реальностью. В противоположность актуальной действительности, выражающей целостность, стабильность и завершенность, виртуальная реальность выступает источником *различия* и *многообразия*. В итоге, виртуальность является феноменом, имманентным самой структуре бытия, воплощающим возможность творческой, генерирующей деятельности.

В ряде научных работ последних лет стал использоваться ещё один термин «коммуникативное пространство», «Интернет-пространство» (А.В. Чистяков) [17]. С помощью новых информационных технологий создается возможность контакта между людьми вне физического присутствия. Такого рода контакты, рассуждает исследователь, были возможны и благодаря почте, телефону, телеграфу и другим техническим посредникам коммуникации, однако новые информационные технологии создают новое качество этого общения. Пространство, созданное с помощью цифровых технологий, стремительно внедряется не только в жизнь современного общества, но и в структуру жизненного пространства личности, в образование. К Интернет-пространству относятся многие характеристики гетеротопии: быть одновременно открытым и закрытым для доступа, обеспечивать многоканальность общения, оказывать воздействие на окружающее актуальное пространство, соединять несоединимые, различные пространства. В научной литературе можно встретить информацию и о том, что организация взаимодействия в он-лайнном (компьютерно-виртуальном) и офф-лайнном (реального социума) режимах имеет общие черты, однако это разные виды коммуникации, осуществляемые в разных типах пространства, которые не только накладывают определенные ограничения на осуществление социальных взаимодействий, но в то же время и расширяют возможности их осуществления. В своем диссертационном исследовании «Социализация личности в обществе интернет-коммуникаций (социокультурный анализ)» автор указывает на то, что в виртуальном пространстве деформируется структура взаимодействия, а именно: возникает многоконтатность; ориентация на другого вытесняется ориентацией на самого себя; самопрезентация носит ситуационный характер; самоидентификация становится медиа-персональной; общение является конспективным и анонимным; визуальный канал получения информации превалирует; осуществляется интерференция приватного и публичного, частного и общественного общения; происходит интенсификация и ускорение осуществления интеракций и «смягчение» времени; совмещаются несколько форм коммуникативных взаимодействий (безличной, межличностной и мультиперсональной); возникает возможность сознательного принятия (и сознательного нарушения) принятых норм и правил, притягательность и внутренняя противоречивость. В то же время мы не можем отнести к особенностям коммуникации в он-лайне возрастание степени автономности, поскольку пользователь Интернета зависит от многих посредников своей коммуникации [17].

Утверждение А.В. Чистякова о том, что совмещение жизни индивида в реальном и виртуальном пространствах формирует третичную социализацию, актуализирует проблему объединения медиа- и образовательного пространств. Под третичной социализацией исследователь понимает интериоризацию норм, ценностей партнеров поведения, принятых в конкретном сетевом сообществе, членом которого стал данный индивид, или являющихся общепринятыми в социальной общности киберпространства в целом. Далее, в работе можно найти рассуждения, что третичная социализация в случае интериоризации ценностей и паттернов некоторых сетевых сообществ может перерождаться в «прокинутую» социализа-

цию, т.е. обеспечивать приобщение к нормам и ценностям, не отвечающим ни историческому прошлому, ни целям общества, ни накопленному культурному потенциалу. Это «опрокидывание назад», по мнению А.В. Чистякова, связано с архаизацией культуры, т.е. с общим процессом примитивизации общественных установлений, с разрушением господствующих в обществе культурных норм, правил и способов поведения, которые могут происходить в виртуальном пространстве или его сегменте, несмотря на всю техническую оснащенность.

По мнению А.В. Чистякова, функционирование в виртуальном пространстве тех сетевых сообществ, цели существования которых не согласуются с ценностями и смыслами данной культуры, ведет к усилению мозаичности совокупности норм, регулирующих поведение человека.

Двойственность мотивации вхождения в Интернет одного и того же молодого человека отражает сохранение противоположности тенденций социализации молодежи: сохраняется тенденция как позитивной жизненной ориентации, так и отрицательной. Их смешивание становится тем более возможным, что само виртуальное пространство Интернета представляет собой гетеротопию, совмещающую в себе принцип единства открытости и закрытости, проницаемости и изолированности. Интернет, читаем мы в исследовании вышеназванного автора, есть такое гетеротипическое пространство, в которое может войти каждый, но это всего лишь иллюзия. Виртуальное гетеротипическое пространство Интернета выполняет множество функций по отношению к остальному социальному пространству (доступ к неограниченно большому объему информации, возможность изменения социального статуса личности, создание условий для самовыражения, способ ухода от действительности и т.д.), поскольку создает одновременно иллюзорное пространство и компенсаторное [17].

Мы поддерживаем ту точку зрения, согласно которой Интернет (в соответствии с методологическими идеями Н. Луманна) рассматривают как аутопойетическую систему, точнее, систему, стремящуюся к аутопойесису. Однако до сих пор, по утверждению ученого, ей не удается создать закрытую систему связей и отношений, поскольку пользователи постоянно выходят из нее в действительное пространство обычной человеческой жизни. Причем дирижером, читаем далее, аутопойетического пространства выступает не какая-то персона, а коллективное сознание, плод, итог коллективных усилий программистов и пользователей, стремящихся полностью перейти в виртуальное существование.

Как и на начальной стадии своего генезиса, информационное пространство, Интернет-пространство, виртуальное пространство, медиапространство остаются скорее предметами дискуссий, чем устоявшимися направлениями современного познания. При этом, если каждое из рассматриваемых понятий, взятое как таковое, имеет соответствующую «литературу вопроса», то аспект проектирования открытого медиаобразовательного пространства России, активно взаимодействующего с глобальной инфоносферой, представляется практически неразработанным.

Из вышесказанного становится всё более очевидным, что привычная модель образовательного пространства, созданного в начале XX века, исчерпала к настоящему времени свои потенциальные возможности и требует некоторой реорганизации. Другими словами, с переходом России в условия информационного общества, должны быть заданы некоторые рамки изменений в образовательном пространстве, т.к. информационное пространство, не контролируемое педагогическим сообществом, находится вне зоны педагогической рефлексии, а это, в свою очередь, приводит к дезориентации личности.

Что ярче всего «проявляется в хабиитуализации, в потере ориентации в причинно-следственных связях, в формировании безответственности, в разрушении морального ядра личности, в утрате критериев истинности циркулирующего в повседневной жизни знания, в потере способности к самостоятельному критическому мышлению» [17, с. 24]. Поэтому мы будем рассматривать медиа- и образовательное пространства как взаимодополнительные, органично создающие медиаобразовательное пространство на основе интеграции образования и информационной карты мира. Мы глубоко убеждены, если этой взаимодополнительности нет, если нет обустройства перехода от одного типа пространства к другому, то свойства пространства искажаются, пространства искривляются, порождают кривые образы. Вместе с тем, модель образовательного пространства должна иметь опережающий исторический характер, строить образ на фундаменте представлений о глобально-открытой информационной цивилизации, управление которой базируется на знании природы законов образования и средств массовой информации. В связи с этим актуализируется вопрос о формировании медиакомпетентности личности, что потребует, прежде всего, расширения содержания образования на всех иерархических уровнях, введения в него новых компонентов, связанных с медиаобразованием. Сущность медиакомпетентности в настоящее время определяется неоднозначно, что свидетельствует о многоплановости, многоуровневости данного понятия. Взяв за основу аксиологический, системный, социокультурологический подходы, на данном этапе исследования мы определяем сущность медиакомпетентности как интегративное качество личности, характеризующееся совокупностью систематизированных знаний целостной картины информационного мира, практических навыков и умений навигации в (медиа-) информационном пространстве.

Тема медиаобразовательного пространства в образовании, несмотря на её остроту, сегодня слабо изучена. Вместе с тем, она является частью исследовательского поля, охватывающего проблему организации открытого образовательного пространства. В отечественной науке в последние десятилетия появляется корпус исследований, посвященных проблеме организации интеграции педагогики и искусства в медиасреде (Г.П. Максимова) [15], информационно-коммуникационной среды (С.В. Зенкина) [18], личностно-ориентированных элек-

тронных образовательных ресурсов и сред (В.В. Гура) [19] и др. Отмеченные исследования касаются «современивания воспитательного процесса, происходящего в высшей школе» [15], «содержательного наполнения этой среды» [18], «создания педагогически спроектированной информационно-образовательной среды учебного заведения, подключенной к мировому образовательному пространству и удовлетворяющей культурно-образовательные потребности современного молодого человека» [19]. Проблема медиаобразовательного пространства в вышеназванных исследованиях рассматривается латентно. Рассмотреть же медиаобразовательное пространство необходимо. Поскольку именно в феномене медиа- и образовательного пространства кроется загадка их «параллельных» и интегрированных возможностей. По наблюдениям специалистов, «параллельная школа» оказывает на обучающихся сильное влияние, причем с каждым годом влияние заметно возрастает, в то время как авторитет классической школы, наоборот, падает. Необходимо выбрать такую стратегию, чтобы пропасть между медиа- и образовательным пространством не увеличивалась, преодолевалась их разобщенность. Актуален поиск способов их интеграции для достижения целей современного образования. Это связано с тем, что жить и работать выпускникам новой образовательной системы придется в открытом информационном обществе, где приоритетную роль будут играть фундаментальные знания об информационных процессах в обществе и новые информационные технологии. Вопрос лишь в том, как, при каких условиях, за счет чего возможны консолидация медиа- и образовательного пространства.

Анализ литературы показывает, что организация интегрированного медиаобразовательного пространства в интересах дальнейшего его инновационного развития представляет весьма актуальную и сложную для внедрения проблему. Поэтому необходимо определить возможные системы координат, осей, задающих возможность идентификации места статуса, траекторий пересечения, синхронизации медиа- и образовательного пространств, «архитектуру» их интеграции и способы реализации.

Таковы некоторые выводы, вытекающие из анализа понятия «пространство». Поиск продолжается.

Библиографический список

1. Шамес, Л. Я. Культурно-педагогические поля и пространства в современном образовании монография / Л. Я. Шамес. – СПб.: Астерион, 2006.
2. Ракитов, А. И. Курс лекций по логике науки / А.И. Ракитов. – М.: Высш. шк., 1971.
3. Философский энциклопедический словарь /Редкол.: С.С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989.
4. Гринкевич, Ю.В. Восприятие пространства в русскоязычной и англоязычной культурах : дис. ... канд. культурол. наук / Ю.В. Гринкевич. – М., 2006.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М. : Рус.яз., 1984.
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М. : Эксмо, 2007.
7. Пространство // Словарь.инфо [Электронный ресурс].- Электрон. дан.- Б. м., 2006. – Режим доступа: <http://www.slovar.info/word/?id=50769>.
8. Об образовании: Закон Рос. Федерации от 10.07.92 №3266-1 (ред. 24.04.2008) // Консультант Плюс [Электронный ресурс] : справ. правовая система. – Версия Проф, сетевая. – Электрон. дан (179 кб). – М., 1992-. – Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный., в ред. Федеральных законов от 13.01.96 №12-ФЗ, от 16.11.97 №144-ФЗ, от 20.07.2000 №102-ФЗ, от 07.08.2000 №122-ФЗ и от 13.02.2002 №20-ФЗ.
9. Виленский, М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория / М.Я. Виленский, Е.В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука. – М., 2002.
10. Степанов, В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: дис. ... канд. пед. наук / В.М. Степанов.- Иркутск, 1999.
11. Шогенов, А.А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона : автореф. дис. ... д-ра пед. наук /А.А. Шогенов. – М., 2007.
12. Слободчиков, В.И. Подходы и проблемы перехода к открытому образовательному пространству [Текст] /В.И. Слободчиков // Переход к Открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления. – Томск, 2003.
13. Прозументова, Г.Н. Переход к Открытому образовательному пространству: стратегия субъективации // Переход к Открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления. – Томск, 2003.
14. Рыбалкина, Н.В. Открытое пространство образования: способы представления и построения // Переход к Открытому образователь-

- ному пространству: стратегии инновационного управления. – Томск, 2003.
15. Максимова, Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Г.П. Максимова. – Ростов н/Д., 2007.
 16. Бодров, А.А. Виртуальная реальность как когнитивный и социокультурный феномен : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А. А. Бодров – Чебоксары, 2007.
 17. Чистяков, А.В. Социализация личности в обществе интернет-коммуникаций (социокультурный анализ) : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / А.В. Чистяков. – Ростов н/Д., 2006.
 18. Зенкина, С.В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты : автореф. дис. ...д-ра пед. наук /С. В. Зенкина. – М., 2007.
 19. Гура, В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных ресурсов и сред: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Гура. – Ростов н/Д., 2007.

Статья поступила в редакцию 17.11.08

УДК 377:681.51

А.В. Лажинцева, ст.преподаватель АГАУ, г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНФОРМАТИКИ

В статье выявлен уровень готовности студентов аграрного вуза неэкономических специальностей к профессиональной деятельности с использованием компьютерных технологий, изучено профессиональное отношение студентов к предмету «информатика», выделены и проанализированы структурные компоненты процесса формирования профессионального отношения, в результате исследования предлагается метод моделирования соответствующих объектов на компьютере при решении профессионально-содержательных задач.

Ключевые слова: Профессиональная деятельность, профессиональное отношение, использование компьютерных технологий, структурные компоненты процесса формирования, моделирование учебного процесса, профессионально-содержательная задача.

В последнее время на систему образования нашей страны повлияли развивающиеся рыночные отношения, которые высветили все недостатки сложившейся за предшествующий период унитарной системы высшего образования. Динамические процессы, происходящие в обществе, привели к изменению требований к профессиональной деятельности специалиста. Все это

вызвало тенденцию изменения роли специалиста в российском обществе [1]. В условиях рыночной экономики в России, в силу чрезвычайно высокой подвижности её конъюнктуры, почти каждому человеку приходится не только менять своё место работы, но и в среднем на протяжении трудовой жизни 5-6 раз менять профессию. В этих условиях молодёжь старается получать такое высшее образование, которое будет позволять ей относительно легко осваивать новые профессии в будущем [2]. И здесь особенно велика роль информатики в формировании мышления, основанного на приемлемых для всего мирового сообщества ценностях и нормах. Образно говоря, высшее образование должно быть конвертируемым, а знание информатики – частью грамотности человека [3]. (Компьютерная грамотность - это не программирование задач, а, прежде всего, умение пользоваться уже созданным специалистами программным обеспечением, сопровождающим каждый компьютер; другими словами, грамотность понимается не как умение писателя или ученого писать книги, а как наличие возможностей у человека пользоваться уже написанным) [4].

Выпускник вуза должен не только знать ту область деятельности, которую выбрал, но и уметь адаптироваться к новым социальноэкономическим условиям, имея образование, строить на нем конкретные фундаментальные знания. Специалисты, которых выпускают вузы, должны быть профессиональными, квалифицированными и компетентными не только в рамках своей специальности, но и в той области, которая является «не основной», идущей всегда в ногу со временем, с уровнем развития общества [5].

Проблема повышения эффективности сельскохозяйственной экономики для России, отличающейся огромной территорией, разнообразием климатических условий, значительной численностью населения и емким внутренним рынком, всегда являлась чрезвычайно острой [6]. В условиях рыночной экономики возросла потребность в оперативном принятии решений по управлению сельскохозяйственным производством [7]. Здесь обратим внимание на важное для нас обстоятельство в концепции антикризисного регулирования, в процессе принятия решений по управлению предприятиями АПК важная роль отводится практическому применению информационных технологий и методов математического моделирования, что позволит эффективно контролировать и решать комплекс проблем сельскохозяйственного производства на всех уровнях территориального управления (хозяйство, район, край) [8]. А для эффективного управления такими технологиями нужны квалифицированные специалисты, способные разбираться в экономической ситуации страны, качественно управлять программными средствами, разрабатывать с помощью информационных технологий свои пути решения проблем выхода из кризиса. Современному аграрнопродовольственному комплексу нужны кадры, у которых органически сочетались бы компетентность, инициатива, творческий подход к делу и знание информационных технологий [9]. Следует отметить, что на сегодняшний день в нашей стране, где широко развивается компьютерная технология, аграрнопродовольственный комплекс не автоматизирован, он как бы «выпал» из информационного общества. Почему? Ответ один. Не хватает специалистов, тех, кто заставит технику жить одной жизнью с производством.

Если рассмотреть такую «неосновную» дисциплину, как «информатика», в аграрном вузе, то, исходя из вышесказанного, у студента агрария должно сформироваться профессиональное отношение к информатике, чтобы в дальнейшем в компьютеризированном информационном обществе он смог реализовать свой личностный и профессиональный потенциал и тем самым максимально грамотно удовлетворить запросы общества [10].

В результате исследования, проводившегося на базе учетно-финансового факультета, кафедры автоматизированных информационных технологий Алтайского государственного аграрного университета, включающего наблюдение и анализ компьютерной подготовки студентов факультета природообустройства, выявили, что доминируют, в основном, не внутренние мотивы – профессиональный интерес, возможность использовать информатику в будущей работе, а внешние – высокооплачиваемая работа, сдача реферата, курсовой, зачета, экзамена (таблица 1).

Таблица 1.

Мотивы изучения информатики студентами
Института природообустройства АГАУ

Мотивы изучения информатики	%
Перспектива найти высокооплачиваемую работу	56,7
Желание правильно оформлять документы: рефераты, курсовые работы, диплом и др.	35,3
Желание научиться способам поиска информации, свободно общаться в сети Internet.	28,7
Возможность использования информатики в будущей работе	27
Использование информатики при работе со специализированными программами	18,7
Желание сдать зачет, экзамен, получить диплом	16,7
Заинтересованность самим процессом изучения информатики	16
Вынужден изучать, т.к. этот предмет есть в программе вуза	8
Желание добиться уважения окружающих	5,3
Требование преподавателей, влияние родителей	4
Необходимость знания информатики поможет в других предметах	1,3

Однако у 50,1 % респондентов нет познавательной потребности в изучении информатики, при этом 25,3 % считают, что будущая деятельность не будет связана с компьютером, но если такое произойдет, хотелось бы что-то знать и уметь, из них 24,8 % не хотят изучать информатику, знание предмета не играет никакой существенной роли для будущей профессии, 4 % не имеют цели в изучении информатики. Это говорит о наличии проблемы – скудном знании и представлении об экономике края и о способах решения возникающих проблем с помощью ПК. Большинство студентов не связывают экономическую ситуацию в России с ростом компьютеризации общества. 95,6 % ничего не знают о программном обеспечении, которое применяется в сельском хозяйстве, в т.ч. в крае, не совсем представляют, какие технологии помогут им автоматизировать их производственный процесс. Это приводит к тому, что:

– 49,5 % не осознают значение информатики для своей будущей профессиональной деятельности;

– 35 % затрудняются назвать реальную возможность применения информатики в работе;

– 12,5 % утверждают, что такая возможность вообще отсутствует.

Это свидетельствует о несформированном профессиональном отношении студентов к изучению информатики. При этом 71,4 % не видят реальной возможности применения знания информатики специалистами сельского хозяйства Алтайского края.

Исходя из практическопреподавательской деятельности в области «компьютерных» дисциплин, можно констатировать, что большинство студентов, изучающих неэкономические специальности, не готовы к усвоению предмета «Информатика», не понимают смысла получаемых знаний в будущей работе, не видят путей развития АПК с использованием информатизированных компьютерных технологий. Это является проблемой нашего общества. Специалист, выпускаясь из вуза, не понимает потребности в автоматизации производства, не считает, что с внедрением информационных новшеств произойдет сдвиг, который приведет к положительным результатам в АПК [9]. Особенно это касается студентов таких факультетов, как зооинженерный, ветеринарный, факультетов природообустройства и механизации. Что касается изучения информатики на таких факультетах, как учетно-финансовый, экономический, то на данный момент практически весь процесс производства автоматизирован и рассмотрение нашей проблемы теряет смысл.

Таким образом, проблема подготовки студентов аграрных вузов в области информатики и информатизированных компьютерных технологий на неэкономических специальностях является отражением объективной потребности АПК в специалистах, способных активно и творчески использовать средства вычислительной техники.

Анализ полученных результатов в ходе нашего исследования говорит о необходимости разработки программы целенаправленного формирования профессионального отношения студентов аграрных вузов к изучению информатики.

Встает вопрос: как сформировать профессиональное отношение к информатике у студентов неэкономических специальностей аграрного вуза?

Проведенный нами анализ научно-методической литературы, действующих учебных программ и учебных пособий, государственных образовательных стандартов и анкетирование студентов АГАУ и преподавателей информатики аграрного вуза позволило выявить противоречия между:

– уровнем реальной и требуемой подготовки студентов неэкономических специальностей по предмету «Информатика» в условиях формирования профессионального отношения к нему;

– необходимостью разработки новых моделей специалистов с профессиональным отношением к информатике на различных факультетах аграрного вуза;

– возросшими потребностями общества в профессионализме будущего специалиста, реализующего:

– знание ПК;

– умение ориентироваться во всё убыстряющемся и углубляющемся потоке информации;

– умение эффективно использовать информационные технологии (программные средства, базы данных, компьютерные коммуникации);

– умение переноса (трансфера) технологий из одних областей деятельности в другие;

– знание основ экологии, экономики и бизнеса, способность к постоянному и непрерывному самообразованию и саморазвитию и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ, обеспечивающих эффективность формирования профессионального отношения студентов аг-

рарных вузов неэкономических специальностей к изучению информатики.

Одним из средств, позволяющих устранить выделенные противоречия, является **разработанный нами системный подход (СП)** в формировании профессионального подхода к изучению информатики на различных факультетах аграрного вуза, направленного на формирование готовности студентов, изучающих информатику, профессионально использовать полученные знания в своей профессии.

В результате нашего исследования выявлено, что одним из современных средств, позволяющих формировать профессиональный подход к информатике, является **информационная культура**. Информационная культура характеризует культурный уровень каждого современного молодого человека, который должен формироваться еще в школе, что не всегда наблюдается на практике.

В результате анализа литературы мы выделили два ведущих компонента «информационной культуры». Первый из них — **информатический**. Он, с одной стороны, призван сформировать общий подход к структурированию мыслительной деятельности, научить видеть значимость информационных процессов и оперировать ими, с другой — привить практические навыки использования современных информационных технологий. Второй компонент — **прикладной**, его цель — показать применение новых технологий во всех сферах человеческой деятельности и, в первую очередь, в наиболее близкой студентам учебной деятельности (в т.ч. в профессиональной). Проблема формирования информационной культуры у целого поколения людей, вступающих в жизнь, является социальным заказом современного информационного общества. В настоящее время складываются определенные предпосылки для ее решения.

Конкуренция на рынке труда усложнила социально-психологические условия деятельности и трудоустройства выпускников, а это, в свою очередь, способствовало появлению и развитию новых моделей специалистов. В результате нашего исследования установлено, что в перспективе компьютерное обучение должно занять ведущее место в общей теории и практике педагогического и производственного процессов, что данный принцип будет реализовываться не только самостоятельно, но и через специфические принципы: проектирование целей и содержания программно-методического обеспечения компьютерных технологий обучения; управление педагогической деятельностью преподавателя и учебно-познавательной деятельностью студентов.

Профессиональное отношение — это результат оценочной деятельности профессионально-ценностных свойств объекта обучения. Сущность процесса его формирования состоит в переходе общественной ценности в профессиональную. Мы определяем профессиональное отношение как сознательное положительно-действенное отношение к объекту, проявляющееся в понимании его полезности и важности для профессиональной деятельности [9].

В иерархической системе мотивации и активности личности отражается профессиональное отношение к окружающим явлениям и объектам действительности. При этом **профессиональный интерес** является **ядром** активности личности. Мы определяем профессиональный интерес как стимул для активного избирательного отношения личности к объекту в силу его привлекательности или необходимости для выбранной или выбираемой профессии [9].

Под **профессиональным отношением** студентов к изучению информатики понимается сознательное индивидуальное, положительно-действенное отношение к знаниям, про-

являющееся в понимании их значимости, полезности для профессиональной подготовки и основанное на профессиональном интересе к ним. В структуру такого отношения входят:

- познавательный компонент, характеризующий наличие у студентов познавательного интереса, убеждений и стимулов к овладению информатикой;

- деятельностный компонент, отражающий готовность студентов действовать определённым образом в отношении изучения информатики;

- эмоционально-волевой компонент, выступающий как комплекс симпатий и антипатий студентов к изучению информатики;

- творческий компонент, характеризующий способность применять знания информатики в дальнейшей практической деятельности.

В работе мы опираемся на развитие мотивационной среды студентов при формировании у них профессионального отношения к изучению информатики, сущность которой состоит в системе взаимосвязи потребностей, целей, мотивов, интересов, эмоций, которые побуждают обучаемого овладевать знаниями и сознательно относиться к учению. В качестве структурных компонентов процесса формирования профессионального отношения следует рассматривать:

- цели изучения информатики (т.е. предвосхищаемый в сознании результат);

- мотивацию, важной стороной которой являются интересы личности, которые выступают в качестве постоянного побудительного механизма познания;

- факторы развития мотивации, под действием которых происходит качественное изменение познавательных и социальных мотивов, профессиональных интересов и ценностей;

- создание психолого-педагогических условий, необходимых для формирования профессионального отношения студентов к изучению информатики.

Выявление таких условий формирования этих компонентов будет способствовать более глубокому анализу сущности и содержания профессионального отношения к изучению информатики, поможет определить критерии уровня сформированности и показатели этого отношения.

Задача современного профессионального образования — готовить конкурентоспособную личность с преобразующим интеллектом, способную решать конкретные задачи с помощью компьютерных технологий. Установлено, что технологической базой для решения вопросов качества обучения является углубляющаяся компьютеризация образования и использование средств новых информационных технологий в учебно-познавательной деятельности.

Анализ педагогической и научно-методической литературы показал, что возможности формирования профессиональных умений кроются в мышлении и действиях студентов при использовании соответствующих методов и средств обучения.

В результате нашего исследования установлено, что необходимо максимально приблизить содержание учебных задач и способов их развертывания к производственной практике, с тем, чтобы деятельность студента в процессе обучения проходила в контексте предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности.

Эффективным в этом плане может быть моделирование соответствующих объектов на компьютере при решении профессионально-содержательных задач. В нашем исследовании мы на занятиях информатики моделируем, строим (на компьютере с помощью соответствующего программного обеспечения: MS Word, MS Excel, MS Access, MS Power Point, Автокад, Компас и т.д.) и защищаем **«Проект»** по своей специаль-

ности, включающий в себя знания по многим дисциплинам. Так как предмет «информатика» преподается на первом, втором курсах, а проект включает в себя знания предметов, которые изучаются на старших курсах, то большая роль в данном проекте отводится самостоятельной работе (библиотеки, Internet или локальные сети, базы данных) и помощи преподавателей разных дисциплин данной специальности. Преподаватель информатики только корректирует и направляет (разработанная методическая литература). «Проект» охватывает не весь объем знаний и информации, а только основные моменты в ходе его построения, которые и должны найти, описать и построить студенты. Такое моделирование помогает организовать направленность рассуждений, а также способствует усвоению способов анализа материала и умений конструировать вопросы по изучаемой теме. Естественно, в ходе этого процесса формируются навыки работы на современной компьютерной технике, в результате работы повторяются изученные ранее программы и осваиваются новые компьютерные технологии.

В случае низкого уровня профессиональной направленности студентов использование моделирования в учебном процессе усиливает степень их вовлечения в активную деятельность, расширяет и углубляет зоны общения в процессе обучения.

Предлагаемый в нашем диссертационном исследовании метод формирования профессионального отношения студентов аграрных вузов к изучению информатики предполагает синтез элементов фундаментальных и специальных дисциплин средствами информатики, в результате чего развивается личность специалиста и его профессиональное мышление.

Таким образом, исходя из состояния и особенностей профессиональной направленности студентов и специфики будущей деятельности, требующей высокого уровня знаний и умений, необходимы такие варианты организации занятий, которые бы образовывали в своей совокупности взаимосвязанный комплекс методов и средств, вовлекающих всю личность студента в постижение выбранной профессии.

Библиографический список

1. Пермякова, Т.В. Образование как ценность: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Т.В. Пермякова. ? Екатеринбург, 1999.
2. Ярославова, Е.Н. Факторы формирования познавательно-профессиональной активности студентов: на примере изучения иностр. яз. / Е.Н. Ярославова // Урал. гос. акад. физ. культуры. - Челябинск, 1999.
3. Алейников, В.В. Подготовка студентов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности / В.В. Алейников // М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского. ? Брянск, 1998.
4. Звонарев, С.Г. Информационная культура как составная часть программы курса «Основы информатики и вычислительной техники» / С.Г. Звонарев // Проблемы формирования профессиональной направленности молодежи / ЧГИФК. ? Челябинск, 1993.
5. Бекасова, С.Н. Информационные потребности студентов как фактор профессионального личностного развития / С.Н. Бекасова. ? СПб., 1999.
6. Энергоресурсосбережения в земледелии. /под ред д.с.х.н., профессора Н.В. Яшутина ? Барнаул, 2000. ? Гл. 3.
7. Фаненштиль, А.А., Золотарев, С.В. Система менеджмента качества образовательных услуг АГАУ и перспективы ее развития: монография / А.А. Фаненштиль, С.В. Золотарев. — Барнаул: Издательство АГУ, 2004. ? Гл. 3.
8. Понькина, Е.В. Геоинформационные технологии в сельскохозяйственном производстве: монография / Е.В. Понькина. — Барнаул: Издательство АГУ, 2004.
9. Кравчук, Т.Н. Учебные задачи в профессиональном обучении студентов вуза с использованием компьютера / Т.Н. Кравчук // Сиб. ин-т образоват. технологий Рос. акад. образования. ? Барнаул, 1998.
10. Дикая, А.А. Активизация познавательной деятельности учащихся средствами новых информационных технологий: на примере информатики / А.А. Дикая // Урал. гос. акад. физ. культуры. ? Челябинск, 1998.

Статья поступила в редакцию 25. 11.08

УДК 37.026 +372.853

П.В. Скулов, ст. преп. АГПА, г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА УМЕНИЯ ПЛАНИРОВАТЬ УРОКИ ФИЗИКИ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ДИНАМИЧЕСКОГО БАЛАНСА

Обосновывается необходимость обучения студентов педвуза основам системного подхода и теории динамического баланса. Показываются приемы формирования умений и навыков планирования уроков, отличающихся сбалансированным сочетанием всех элементов.

Ключевые слова: принцип, динамический баланс, студенты, урок, умение.

В процессе организации учебной деятельности, изучения теории и методики преподавания физики мы стараемся решить следующие противоречия:

1. Между наличием системных свойств образовательного процесса, с одной стороны, и недостаточным отображением системности в содержании образовательного процесса педагогического вуза, с другой стороны.

2. Между известными принципами обучения и сложностью их сбалансированного применения в системном подходе к образовательному процессу.

Считаем, что современному учителю необходимо уметь выявлять проблемы дисбаланса межэлементных и межсистемных отношений и оптимально решать эти проблемы различными средствами и методами. Особое значение придаем формированию умений планировать уроки так, чтобы все элементы этой системы были оптимально сбалансированы.

В связи с этим необходимо сформировать знания о том, что процесс обучения происходит во времени и состоит из отдельных, соединенных между собой отрезков. Чтобы описать его в динамике, нужно выделить отрезок или единицу, кото-

рая обладала бы свойством целостности самого объекта. Таковую единицу процесса обучения Л.Я. Зорина в 1983 назвала «дидактическим циклом» и обосновала его необходимость.

Смысл понятия в том, что это структурная единица процесса обучения, обладающая всеми его качественными характеристиками. Позже такое же мнение высказывали В.В. Краевский и И.Я. Лернер. Процесс обучения во времени можно представить себе как поступательное движение его дидактических циклов. Чтобы дидактический цикл мог выполнить свою функцию, он должен обладать внутренним единством, составляющим его систему. При выделении последних учебных опирались на представления о том, что деятельность учащихся обязательно включает мотив, систему действий и контроль (самоконтроль) их выполнения.

Дидактический цикл состоит из следующих звеньев:

1) постановка общей дидактической цели и мотивация учебной деятельности;

2) изучение нового учебного материала различными методами и его осознание;

3) повторение и закрепление изученного материала, формирование умений применять полученные знания в новой ситуации;

4) организация контроля за усвоением содержания учебного материала и самоконтроля, планирование самостоятельной работы по корректровке полученных знаний вне школы;

Все названные элементы дидактического цикла могут быть реализованы как при изучении всей темы (мотивационно-ориентационный урок, урок изучения нового материала, урок повторения и обобщения, урок контроля знаний и умений), так и в течение отдельного, комбинированного урока и даже фрагмента урока.

Анализируя различные тематические планы, мы со студентами выяснили, что мотивационных уроков в темах в среднем 3-5%, уроков изучения нового материала – 20-25%, уроков закрепления – 15-20%, уроков контроля знаний – 7-10%, комбинированных уроков, которые сами являются дидактическим циклом и включают в себя фрагменты мотивации, изучения нового, закрепления и контроля – 40-50%.

С точки зрения системного подхода, который подразумевает использование понятия дидактический цикл и наличие разумного баланса его элементов, в начале изучения темы обязательно должен быть мотивационный урок (интересная обзорная лекция о явлениях, которые предстоит изучать, история их открытия, занимательные и проблемные демонстрации и т.д.).

Следовательно, в процессе формирования умения планировать уроки необходимо начинать с разработок мотивационных моноуроков в теме, определить их значимость, структуру, методику составления и проведения. Возможно, мотивационными уроками (нетрадиционными уроками в виде конференций, игр и т.п.) необходимо заканчивать изучение темы. Далее предлагаем продолжить формирование умений конструирования других моноуроков (изучение нового, закрепление, контроль). И лишь после этого перейти к комбинированным урокам, которые сами включают в себя элементы дидактического цикла. Такая последовательность помогает сравнивать процесс конструирования дидактических циклов различного временного интервала, выяснить имеющиеся особенности.

В процессе формирования умений планировать комбинированные уроки обращаем внимание на то, что они сами представляют собой дидактический цикл. Структура таких уроков, выбираемые средства и методы обучения могут быть весьма разнообразными.

Удобно структуру комбинированных уроков представлять в виде таблицы, по горизонтали отмечая этапы урока (ввод-

ный, основной, заключительный), придавая им содержательное значение и разбивая основной этап на два (мотивация, изучение нового, повторение, контроль), по вертикали отмечая те же элементы, которые при желании могут присутствовать на любом из этапов урока.

С помощью такой таблицы студентам удобнее фиксировать проводимый анализ урока. Отмечая плюсами и минусами наличие тех или иных элементов на различных этапах урока, можно творчески подходить к процессу его конструирования. Например, пробовать линейную структуру (наиболее простую), когда элементы дидактического цикла расположены последовательно. Затем пробовать более сложные варианты, например, придумать такой ход урока, при котором на одном из временных этапов будут одновременно присутствовать все элементы цикла.

При этом внимание студентов обращается на наличие важных задач, сбалансированности различных элементов учебного процесса на каждом этапе урока.

Например: Подготовительный этап (связь имеющихся знаний с новыми, внешние и внутренние мотивы, требования программ и интересы учащихся и т.д.).

Получение знаний (зрительное и слуховое восприятие, изложение учителя и чтение книги, демонстрирование явления учителем и практическая самостоятельная работа с приборами, логическое и эмоциональное, научность и доступность и т.д.)

Закрепление знаний (сочетание теории и практики, эвристика и интериоризация, репродуктивные и творческие методы и т.д.).

Подведение итогов урока (контроль, самоконтроль, взаимоконтроль, сочетание различных видов контроля, сочетание различных видов оценки и т.д.).

Достаточно эффективный прием формирования умений планировать уроки заключается в том, что студентам предлагается взять за основу любой план-конспект урока (разработки учителей базовых школ, поурочные разработки из книг, конкурсные уроки, размещенные на сайтах интернета и т.д.) и переконструировать в соответствии с принципом динамического баланса. Прием хорош тем, что видны результаты своей работы, когда новый план-конспект получается лучше исходного, это вдохновляет на творческие открытия.

В процессе работы начал складываться определенный алгоритм действий. Мы задумались, что и как нужно делать, чтобы формируемые знания были системными, логичными и последовательными.

Предлагаем следующую методику работы:

1. Обратить внимание на межсистемные связи.

А) Какое место урок занимает в системе уроков изучаемой темы, определить тип урока.

Б) Выяснить, запланировал ли учитель осуществление значимой связи данного урока с предыдущими и последующими уроками (проводил ли актуализацию знаний в начале урока и разъяснял ли смысл домашнего задания, насколько оно ориентировано на последующие уроки)?

В) Будет ли учитель осуществлять на уроке межпредметную связь, каким методом, насколько это полезно и эффективно?

2. Обратить внимание на внутрисистемные связи.

А) Определить, какие элементы дидактического цикла и в какой мере присутствуют на уроке. Особое внимание обратить на сбалансированность мотивационно-ориентационных и интеллектуально-познавательных элементов урока.

А) Выяснить, насколько сбалансированы обучающие, развивающие и воспитательные цели урока (воспитывающее обучение, развивающее обучение)?

Б) Каким способом и как запланировано осуществление внутрипредметных связей?

В) Какое количество противоположных и нетождественных элементов учебного процесса гармонично сочетается? По возможности увеличить постановку таких задач до разумного предела. Особое внимание уделить сочетанию таких элементов, как научность и доступность, теория и практика, индивидуальные и групповые формы работы.

Рассмотрим пример оформления фрагмента плана урока, выполненный студентом 4 курса.

Фрагмент урока, второе звено дидактического цикла - изучение нового материала.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Учитель демонстрирует опыты «наблюдение конвекции», и просит учеников объяснить полученный эффект.	1. Ученики наблюдают опыты, и выдвигают гипотезы о физической сущности явления.
2. Учитель просит открыть учебники и найти в тексте параграфа информацию о конвекции. После этого ученики сами объясняют исход опытов.	2. Ученики открывают учебники и прочитав, объясняют исход данного опыта. А далее слушают учителя и делают необходимые записи в рабочих тетрадях.
3. Учитель объясняет механизм передачи энергии при конвекции. Указывает о существовании естественной и вынужденной конвекции. Подчеркивает, что конвекция возможна только в жидкости или газе.	
В этом фрагменте урока сочетаются мотивационно – потребностная и интеллектуально – познавательная сфера познания. У учеников возникает интерес к изучению данной темы. Ученики пытаются объяснить увиденное, исходя из своих представлений. Учитель сочетает научное и ненаучное знание, а также различные каналы получения информации. Четко проявляется взаимосвязь индивидуальных и коллективных формы работы. Происходит синтез и анализ получаемого материала. Учащиеся получают необходимую информацию от учителя и самостоятельно из учебника.	

Так оформляются все этапы урока, каждый этап кратко анализируется. После анализа каждого фрагмента подводится общий итог всего плана урока. Студенты проводят анализ исходного и переконструированного урока и делают вывод: переконструированный урок более насыщен системными параметрами. В переконструированном уроке учитель сочетал: зрительное и слуховое восприятие, индивидуальные и коллективные формы учебной деятельности, имеющиеся знания и знания,

подлежащие усвоению, мотивационнопотребностную и интеллектуальнопознавательную сферу познания, научное и ненаучное знание, индивидуальные и коллективные формы работы. Проводился анализ и синтез изучаемого материала, излагаемого учителем, и тот, который учащиеся узнавали, работая с учебником. Гармонично сочетались репродуктивные и творческие методы обучения, логический и чувственный способ познания, теория и практика, усвоение и контроль знаний, обучение и воспитание, обучение и развитие и т.д.

За то же самое время, отведенное на урок, учитель поставил и решил больше образовательных целей и задач обучения, воспитания и развития.

По окончании цикла семинарских занятий было проведено тестирование. Студенты анализировали план урока, в котором присутствовали все этапы дидактического цикла с описанием деятельности учителя и учащихся. Первый этап урока максимально насыщен задачами баланса, изучение нового материала и закрепление спланировано стандартно. Студентам необходимо было определить, какие цели и задачи образования решались в том или ином фрагменте урока, оценить значимость этих целей и задач, предложить свой вариант проведения данного фрагмента урока, более насыщенного целями и задачами образования в том числе задачами сбалансированности его элементов.

В результате по окончании занятий оказалось, что выявляют традиционные цели и задачи урока в экспериментальной группе 62%, в двух контрольных 90% и 30% соответственно. Выявляют цели и задачи сбалансированности урока в экспериментальной группе 87%, в контрольных 0%. Предлагают свой вариант проведения урока в экспериментальной группе 89%, в контрольных 31% и 78% соответственно. Применяют теорию динамического баланса в своих вариантах проведения урока в экспериментальной группе 63%, в контрольных 0%.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что применяемая методика дала положительные результаты. У студентов сформированы умения определять необходимые цели сбалансированности учебного процесса и решать их различными методами. Студенты отмечают наличие интереса к конструированию уроков, творческий подход вдохновляет, доставляет удовлетворение. На педагогической практике студенты экспериментальной группы применяли сформированные на семинарах умения планировать уроки. Проведенные ранжирования, в школах в разных классах указывают на увеличение интереса к физике, а получаемые учащимися оценки на контрольных работах по физике и повышение уровня успеваемости.

Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999.
2. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1989.
3. Социологический энциклопедический словарь. На рус., англ., нем., фр. и чеш. яз / Ред.-коорд. Г.В. Осипов. – М., 1998.

Статья поступила в редакцию 11.02.09

УДК 061.237

*Л.В. Секретова, аспирант ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск***СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ЭЛИТАРНОГО КЛУБА**

На основе теоретического анализа и эмпирических исследований, актуальность которых обусловлена специфической ролью элитарных клубов в развитии элиты и общества в целом, предлагается социокультурная модель современного элитарного клуба, в которой конкретизируются его базовые элементы, клубообразующая структура, этапы развития, организационно-педагогические условия интеграции в социально-культурную среду региона.

Ключевые слова: элитарный клуб, социокультурная модель, организационно-педагогические условия.

Модели и моделирование давно используются в технических областях, а в последнее время они начали применяться в экономике, политике и социальной сфере. «Моделирование» и «модель» - однокоренные слова, произошедшие от латинского «*modulus*», что в переводе означает «мера», «образец». Для характеристики понятия «модель» различные словари используют слова «тип», «образец», «предмет», «натурщик», «схема». Согласно «Толковому словарю русского языка», «модель» имеет пять значений [1, с. 361]; в «Словаре иностранных слов» указывается шесть значений, в том числе дается следующее определение: модель – это «схема, изображение или описание какого-либо явления или процесса в природе и обществе» [2, с. 325].

Трактовку понятия «модель» применительно к социальной сфере дает «Социологический энциклопедический словарь»: модель - это «мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической форме их основные типические черты»; «символическое изображение структуры, типа поведения и образцов взаимодействия в социальных процессах» [3, с. 186]. Таким образом, модель элитарного клуба должна представлять собой условный образ, в котором соединятся все типические черты элитарного клуба, в символической форме будет представлена его структура, показаны типы поведения и способы взаимодействия с социальной средой.

В.В. Краевский указывает, что «в наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество!) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью» [4, с. 107]. Назначение моделей – служить средством выявления и исследования закономерных связей, присущих социокультурной действительности. С учетом выявленных закономерностей может быть создан идеализированный объект как нормативная модель будущего социокультурного процесса. Практическая ценность такой модели будет состоять в том, что она послужит прообразом социокультурной деятельности, а исследователь получит «возможность разработать теоретически обоснованный проект, «сценарий» такой деятельности в виде учебных программ, методических рекомендаций и разработок, учебников и т.п.» [4, с. 121].

Под моделированием понимают «исследование объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений (живых организмов, инженерных конструкций, общественных систем, различных процессов и т.п.)» [2, с. 325], «построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и прогнозирования» [3, с. 186]. Итак, моделирование представ-

ляет как научный, так и практический интерес для улучшения характеристик действующих элитарных клубов, а также облегчения процессов их создания, гармоничного развития в условиях современного социума.

Г.Н. Новикова рассматривает моделирование как один из ведущих методов социально-культурного прогнозирования и указывает на цели его применения: «Необходимость моделирования возникает, когда исследование самого объекта по тем или иным причинам невозможно – в силу значительной временной продолжительности, дороговизны проекта и т.п. Представляя собой многофункциональное исследование, моделирование применяется для уточнения характеристик существующих моделей или конструирования новых объектов» [5, с. 117 - 118].

Любое сложное явление можно понять, если видеть в нем систему, т.е. единое целое, части которого взаимосвязаны, взаимозависят и взаимообуславливают друг друга, и клуб здесь не является исключением. Обычно различают компоненты (элементы) системы, структуру системы и способ (механизм) ее функционирования. Как известно, объединение в систему вызывает появление новых («системных») свойств, которых нет у составных частей поодиночке. Необходимо подчеркнуть, что именно в результате объединения отдельных личностей в рамках целостной клубной системы, их взаимодействия друг с другом в соответствии с их социальными клубными ролями, система элитарного клуба приобретает новые системные свойства, которые отсутствуют у отдельных личностей.

В теории социально-культурной деятельности имеют место примеры разработки моделей клубов. Так, в работе «Клубы вчера, сегодня, завтра...» представлены краткие методические рекомендации Э.А. Орловой и А.В. Каменца по созданию клубов для различных социальных групп. Авторы предлагают формы, способы, направления организации деятельности клубов и досуговых объединений, в том числе и элитарных, для аудитории, дифференцированной по профессиональным, образовательным и возрастным признакам. Логика авторов направлена от постановки проблемы, характеристики целевой аудитории к содержанию и формам работы. Э.А. Орлова и А.В. Каменец предлагают выстраивать алгоритм процесса моделирования следующим образом:

1. Описание социально-психологической характеристики группы.
2. Обобщение ее социально-культурных проблем.
3. Раскрытие потенциальных возможностей клубных учреждений в организации досуга данной возрастной группы [6].

Подробно описывая технологию организации инициативного клуба, В.В. Туев характеризует принципы организации, функции, стадии развития и организационные формы деятельности клуба. Его условная модель инициативного клуба включает в себя множество детально разработанных технологичес-

ких элементов: условия членства, процедуру открытия клуба, игру, символику, социально-педагогические условия организации и др. [7].

Моделирование элитарного клуба также предполагает описание его типологических свойств (черт, признаков). Рассмотрению типических признаков клуба (клубного объединения) уделялось значительное внимание в трудах Д.М. Генкина, А.С. Запесоцкого, Б.Г. Мосалева, А.В. Сасыхова и Ю.А. Стрельцова, Н. Смелзера, Е.И. Смирновой, В.В. Туева. Сформулированные ими признаки (свойства, черты) относятся к любому виду клуба как особой коммуникативно-досуговой общности.

Несомненно, элитарный клуб как общественное объединение обладает общими для всех видов объединений типичными чертами, признаками, свойствами и в то же время имеет и свои специфические свойства, составляющие в совокупности его элитарную сущность. Обобщив данные проведенных нами теоретических и эмпирических исследований, мы сформулировали 10 сущностных свойств элитарного клуба, перечень которых даем ниже:

1. Элитарный клуб – социокультурное ядро, инновационная группа, которая задает новые социокультурные направления межличностного общения.

2. В рамках элитарного клуба объединены представители высших слоев социальной структуры общества, они являются собой избранный круг людей; это творцы, ценители, знатоки в какой-либо области культуры, науки, искусства или иной сфере человеческой жизнедеятельности.

3. Члены элитарного клуба, как и сам элитарный клуб, обладают определенными атрибутами власти, влияния и престижа.

4. В рамках элитарного клуба вырабатываются и в дальнейшем становятся нормой новые стандарты в общении и этике поведения, которые затем транслируются и осваиваются в социуме.

5. Для членов элитарного клуба само времяпрепровождение в клубе является ценностью.

6. Доминирующим досуговым интересом в элитарном клубе является интерес к духовному общению с людьми определенного круга, который сочетается и с другими интересами: социальными, профессиональными и т.п.

7. Неотъемлемым атрибутом элитарного клуба является благотворительность, которая может иметь как материальное, так и духовное выражение в формах денежных пожертвований, аукционов, благотворительных балов, концертов, выставок, мастер-классов и др.

8. Элитарный клуб представляет собой достаточно устойчивую, самоуправляемую и саморегулирующуюся коммуникативную систему. Клуб имеет устав, регламентирующий правила организации клуба, его деятельности, условия членства, которые различными способами обеспечивают и защищают элитарность клуба.

9. Элитарные клубы имеют тенденцию к широкой интеграции, как по вертикали, так и по горизонтали.

10. Деятельность элитарного клуба оказывает существенное влияние на развитие культуры не только членов клуба, но и общества в целом; эта деятельность определяет векторы развития культуры общества.

На основании сущностных признаков элитарного клуба мы сформулировали его определение: элитарный клуб – это объединение людей избранного круга, обладающих атрибутами социального влияния и престижа, в рамках относительно закрытой группы, функционирующей как самоуправляемая и саморегулирующаяся система, удовлетворяющая комплекс духовных и иных потребностей ее участников, прежде всего, в общении и социокультурном творче-

стве, вырабатывающая инновационные импульсы, направляющие вектор развития культуры.

Для моделирования системы элитарного клуба следует выделить ее базовые клубообразующие элементы. В элитарном клубе таковыми являются:

1. Идеи, ценности. Они служат основанием для осознания миссии клуба, дальнейшей постановки стратегических целей и определения текущих задач. Миссия и цель клуба своеобразно и оригинально отражаются в выборе названия клуба и всей клубной атрибутики, осмысленного формирования клубного имиджа, создания клубного брэнда.

2. Состав ядра, инициативной группы, организовавшей клуб (учредители).

3. Члены клуба, их количественная и качественная характеристика.

4. Ресурсные источники деятельности клуба. Для организации и деятельности клуба, помимо интеллектуального и нравственного ресурса самих участников клуба, необходимо помещение, оборудование, финансовая база, правовое и информационно-методическое обеспечение.

5. Клубная символика: эмблема, девиз, слоган, клубный костюм, звуковые (гимны, клятвы) и визуальные (цвет, форма, композиция) атрибуты и др., которые позволяют членам клуба не только идентифицировать себя с тем или иным клубным сообществом, но и ощутить удовольствие от «социальной игры».

6. Своеобразными элементами элитарного клуба, которые накапливаются и осмысливаются по мере его развития, являются определенные знаковые события (вехи, даты, личности), которые оказали существенное влияние на историю клуба.

Клубообразующей структурой системы является структура управления и самоуправления, иерархия клубного членства, структура взаимодействия с другими субъектами социально-культурной среды региона и за его пределами. Связь внутренних элементов структуры и внешней среды представлена на рисунке.

Итак, элитарный клуб представляет собой самоуправляющуюся социокультурную и социопедагогическую систему, базовыми элементами которой являются миссия, идеи, ценности, цели, задачи, содержание, средства и методы деятельности, субъект-субъектные отношения, социокультурные ресурсы (интеллектуальные, морально-этические, правовые, финансовые, материально-технические, информационно-методические).

При создании модели среди важных задач моделирования следует выделить еще один существенный аспект: необходимо представить процесс формирования клуба как упорядоченную последовательность ряда стадий, или этапов, на каждом из которых происходят важные перемены в состоянии и деятельности клубной организации. В разные годы проблемой генезиса клуба занимались Г.Г. Волощенко, Д.М. Генкин, А.С. Запесоцкий, Н.В. Кротова, А.С. Макаренко, А.В. Сасыхов, С.Б. Синецкий, Е.И. Смирнова, Ю.А. Стрельцов, В.Е. Триодин, В.В. Туев и др., которые различным образом обозначали и характеризовали стадии его развития. Опираясь на теоретические разработки указанных авторов и результаты нашего исследования, полагаем, что процесс формирования элитарного клуба может быть представлен как упорядоченная последовательность значительно большего числа стадий, или этапов. В целом, поддерживая концептуальную идею трехстадийного развития клубного объединения, в целях оптимизации технологии построения клубного процесса, считаем целесообразным зафиксировать девять этапов развития элитарного клуба. Соответственно, каждому этапу мы дали название, выражающее его суть.

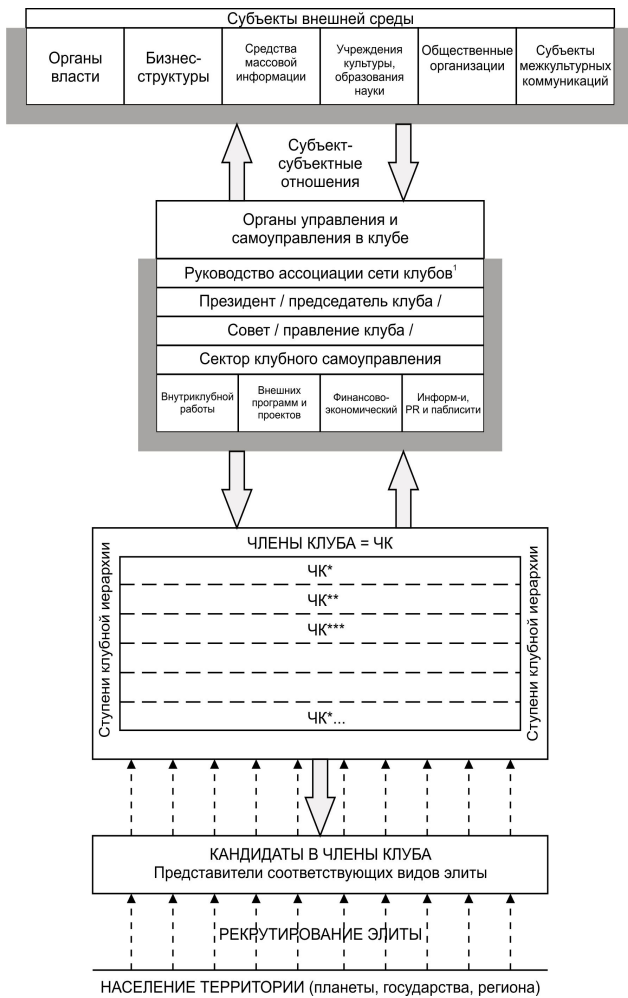


Рис. Организационная структура элитарного клуба (звездочки возле надписи «члены клуба» обозначают возможную многоступенчатую иерархию клубной организации)

1 этап. Инициация. Знаменуется появлением личности – носителя идей, автора замысла – лидера, инициирующего создание клуба.

2 этап. Концентрация. Здесь происходит объединение единомышленников, разделяющих интересы и устремления лидера, создание единой команды. В результате формируется инициативная группа – будущее ядро клуба.

3 этап. Организация. Происходит осознание миссии, целей и задач клуба, формирование клубной идеологии, определение основных направлений деятельности. Миссия закрепляется проведением учредительного собрания, выбором структуры самоуправления, утверждением устава клуба.

4 этап. Стабилизация. Клуб функционирует в стабильном режиме в соответствии с целями и задачами; формируется членский состав, осуществляется разработка и реализация программ и планов, организация соответствующей им клубной деятельности.

5 этап. Традиционализация. Ему соответствует зарождение и развитие клубной субкультуры, клубных традиций, к которым относятся клубные праздники, обряды, ритуалы, обычаи, клубная символика.

6 этап. Инновация. Условия, в которых развивается клубная организация, не могут оставаться неизменными. Процессы адаптации требуют внедрения изменений двоякого рода. Во-первых, в правила внутренней жизни клуба и отношения

между членами клуба; во-вторых, в отношении и нормы взаимодействия с внешней средой. Конкретно инновации проявляются во внесении изменений в устав клуба, в направления и формы преобразующей деятельности в социуме.

7 этап. Гармонизация. Установление в рамках клуба непротиворечивого взаимодействия членов клуба друг с другом, а также самого клуба с субъектами социума. Развиваются взаимовыгодные связи клуба с разнообразными субъектами социума: органами власти, бизнес-структурами, учреждениями социально-культурной сферы, СМИ, общественными организациями и др.

8 этап. Интеграция. Подразумевает оптимальное слияние в рамках клуба потенциала всех его участников, выводящее клуб на качественно более высокий уровень интеллектуально-креативной деятельности; включение локальной клубной организации в структуру отечественной или международной клубной ассоциации. На данном этапе возможно принятие в качестве руководящих документов положений, рекомендованных клубной ассоциацией, в целях координации деятельности в соответствии с локальными, государственными и международными программами.

9 этап. Модификация. Осуществляется преобразование клуба: изменение целей, задач, направлений деятельности, условий членства, что диктуется новыми правилами построения отношений с социумом. Происходит изменение устава, роли и места клуба в социуме, существенные перемены в членском составе, структуре органов самоуправления.

Отметим, что в развитии элитарного клуба можно выделить и десятый этап – стагнация. В этом случае наблюдаются застойные явления, которые проявляются в угасании интересов, потере смысла деятельности, игнорировании традиций, истощении инноваций, нарушении гармонии взаимоотношений внутри клуба и с субъектами социума. В результате происходит деградация и прекращение клубной деятельности.

Вопрос об оптимальном соотношении управления и самоуправления в клубном объединении на протяжении многих лет является особенно деликатным. Дихотомическая пара динамики клубного движения, «неуправляемая стихийность – сухая заорганизованность», неоднократно оценивалась клубоведами как сложнейшая дилемма управления. В теоретических работах, посвященных деятельности современных клубов, многократно повторяются рекомендации искать правильные подходы к управлению самодеятельностью и инициативой масс. Ю.А. Стрельцов, определяя задачи социокультурного менеджмента в отношении досуговых сообществ, предупреждает: «Групповые взаимосвязи, имеющие сугубо интимную природу, тщательно оберегаются от любого вмешательства» [8, с. 161]. Действительно, как точно отметил А.В. Соколов, «Социально-культурная деятельность – это не работа, выполняемая по указанию властей, ее нельзя произвольно инициировать и ликвидировать, хотя можно активизировать, направлять и ограничивать» [9, с. 190].

Таким образом, при моделировании элитарного клуба необходимо учитывать, что его создание, так же, как и его последующее функционирование, следует понимать не как процесс осуществления решения «сверху», но как процесс, инициируемый и развиваемый непосредственными участниками элитарного клуба самостоятельно на каждой из его стадий.

При разработке, апробации и внедрении моделей современных элитарных клубов следует обратить внимание на обеспечение необходимых организационно-педагогических условий, которые представляют собой совокупность необходимых и достаточных требований, создаваемых и регулируемых субъектами деятельности, с целью включения и органического

го участия элитарных клубов в социально-культурном развитии региона. Ими, как показала опытно-экспериментальная работа, проведенная в Омском регионе на базе клубов интеллектуально-творческой элиты, являются:

- осознание целей и задач клуба его лидером, инициативным ядром и всеми участниками;
- единство интересов, потребностей и действий всех участников клуба, которое должно поддерживаться соблюдением положений устава клуба, участием всех членов клуба в составлении и реализации его планов и программ;
- анализ специфики инфраструктуры региональной и локальной социально-культурной среды для осуществления выбора приоритетных направлений деятельности элитарного клуба, способствующих воспитанию, развитию, профессиональному и творческому самовыражению всех участников клуба, их социализации и адаптации в социально-культурной среде;
- поддержка со стороны региональных органов управления культурой;
- развитие сети контактов клуба с субъектами и объектами социально-культурной деятельности в регионе;

Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999.
2. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1989.
3. Социологический энциклопедический словарь. На рус., англ., нем., фр. и чеш. яз / Ред.-коорд. Г.В. Осипов. – М., 1998.
4. Краевский, В.В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988.
5. Новикова, Г.Н. Технологические основы социально-культурной деятельности: Учеб. пособие / Г.Н. Новикова. – М.: МГУКИ, 2004.
6. Орлова, Э.А., Каменец, А.В. Учет интересов и запросов различных групп населения в клубной сфере // Клубы вчера, сегодня, завтра... / А.В. Каменец. – М., 2001.
7. Туев, В.В. Технология организации инициативного клуба: Учебное пособие / В.В. Туев. – Москва: МГУКИ, 1999.
8. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: Учебное пособие / Ю.А. Стрельцов. – М.: МГУКИ, 2002.
9. Соколов, А.В. Феномен социально-культурной деятельности / А.В. Соколов. – СПб.: СПбГУП, 2003.

Статья поступила в редакцию 11.12.08

УДК 656.11.05

А.М. Якупов, доц. МаГУ, г. Магнитогорск

НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПОРТНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Статья раскрывает теоретические аспекты проблемы формирования транспортной культуры школьников: обосновывается понятийный аппарат проблемы, включающий понятия «транспортная среда», «транспортная культура», «транспортная культура школьника» и др.; раскрывается взаимосвязь системного, антропологического и культурологического подходов, а также особенности их реализации в преломлении к процессу формирования транспортной культуры.

Ключевые слова: транспортная среда, транспортная культура, транспортная культура школьника, процесс формирования транспортной культуры школьников, системный, антропологический и культурологический подходы к формированию транспортной культуры школьников.

Актуальность сохранения жизни и здоровья подрастающего поколения россиян в условиях интенсивно развивающейся транспортной среды не требует особых доказательств. Она очевидна и постоянно возрастает в современной действительности. В первую очередь, как мы полагаем, это касается наземного транспорта и его дорожного движения.

В исследованиях по проблеме формирования транспортной культуры человека, проводимых нами более двух десятков лет, дорожное движение рассматривается как сложная, высоко энерговооруженная, динамичная, открытая и опасная для окружающих социотехническая система [1; 2 и др.]. Она,

- мотивация к участию в социально значимых культурных программах региона;
- информационно-рекламное обеспечение деятельности элитарного клуба, разработка и поддержание его позитивного имиджа в регионе;
- накопление и распространение педагогического опыта по созданию и развитию элитарных клубов в целях компетентного управления и руководства процессами их дальнейшего развития.

Подведем итог. Модель элитарного клуба мы представили следующим образом: определили 10 сущностных признаков элитарного клуба, выделили базовые клубообразующие элементы системы элитарного клуба, представили клубообразующую структуру системы элитарного клуба, составили процесс последовательного развития элитарного клуба, состоящий из 9 этапов, выявили организационно-педагогические условия интеграции элитарных клубов в социально-культурную среду региона. Мы полагаем, что данная модель имеет не только теоретическое значение, но может представлять интерес для инициаторов, лидеров и организаторов элитарных клубов.

с нашей точки зрения, состоит из трех основных элементов (подсистем): человек, транспортное средство и дорога, и, безусловно, взаимодействует с окружающей ее средой. Каждый из названных элементов представляет собой сложнейшие как по инфраструктуре, так и по функциям подсистемы (системы меньшего иерархического уровня, чем вся система), взаимодействующие друг с другом, взаимовлияющие друг на друга и взаимообуславливающие функциональное состояние каждой из них. И в этой связи следует констатировать, что безопасность людей и, в первую очередь, детей и подростков, находится в определенной зависимости от уровня сформирован-

ности у них транспортной культуры, которая предполагает готовность человека к безопасной жизнедеятельности в транспортной среде и процессах, происходящих в ней (например, в процессе дорожного движения).

В свою очередь, *транспортная среда* представляет собой неотъемлемую часть антропогенной и/или техногенной среды, в которой осуществляется транспортировка предметов, веществ, энергии, информации и человека посредством комплекса социотехнических систем – транспорта, то есть совокупного множества различных видов и типов транспортных систем с участием их организаторов, управленцев и исполнителей самого процесса транспортировки, а также других участников процесса транспортировки, например, пешеходов и пассажиров. А безопасность в транспортной среде – это форма, способ, образ, стиль безопасной жизни и деятельности человека в этой среде, направленные на организацию и обеспечение процесса транспортировки и его «живучести», а также безопасности как участников этого процесса, так и окружающей их среды и ее обитателей.

Введенное нами в научный обиход понятие «*транспортная культура*» мы трактуем как специфическую форму (способ, стиль, образ и т.п.) жизнедеятельности человека, социальных групп, общества и человечества по удовлетворению их потребностей в организации и осуществлении вещественного, энергетического, информационного и социального обмена, осуществляемого в условиях необходимого и максимально возможного уровня безопасности транспортных процессов и всех его участников, а также безопасных и гуманных взаимоотношений с окружающей средой и ее людьми и другими обитателями как в процессе подготовки и удовлетворения этих потребностей, так и по завершению данной деятельности. Транспортная культура представляет собой относительно самостоятельную ветвь общей культуры и является, по нашему утверждению, философской категорией. Эта культура самобытная, как самобытна и общая культура любого общества или государства. Создание различных транспортирующих систем и транспорта в целом в каждой стране с учетом многих, присущих только этой стране факторов (например, географического, климатического и т.д.) – яркое подтверждение сказанному. При этом понятие «*транспортная культура*» мы рассматриваем в контексте общего понятия «*культура*».

Изучение первопричин дорожно-транспортных происшествий (ДТП), произошедших по вине или неосторожности детей и подростков, убедительно доказывает, что выполнение требований «Правил дорожного движения» без знания причинно-следственного механизма возникновения ДТП (последовательность: причина – следствие – результат) и осуществления безопасного (безошибочного, верного) действия в каждой конкретной ситуации не может в полной мере гарантировать безопасность участников дорожного движения. В связи с этим, для безопасного участия школьников в дорожном движении, необходима их специальная подготовка, в процессе которой у школьников необходимо: а) сформировать знания законов безопасности движения, правил безопасного участия в транспортной среде и «Правил дорожного движения»; б) сформировать умения, навыки и привычки безопасного участия в транспортных процессах; в) воспитать соответствующие психофизиологические и личностные качества – внимательность на дороге, самообладание и уверенность, активность и самоконтроль, самостоятельность и дисциплинированность и др.

Все это мы напрямую относим к задачам, решаемым в процессе формирования транспортной культуры у школьников (прежде всего, сохранения жизни и здоровья детей в транспортной среде). Мы считаем правомерным утверждать, что

транспортная культура школьника складывается из таких основных компонентов, как: 1) самостоятельная безопасная жизнедеятельность школьника в транспортной среде; 2) его самостоятельное безопасное участие в транспортных процессах, происходящих в этой среде, без которых он не сможет в полной мере удовлетворить свои материальные и духовные потребности как личности; 3) его правопослушное и культурное участие в транспортной среде, исключающее нанесение какого-либо вреда как своей жизни и здоровью, так и какого-либо ущерба окружающим людям из-за своего опасного поведения в этой среде; 4) ценности и качества личности школьника, определяющие и характеризующие его как личность безопасного типа участия в транспортной среде.

Следуя системному принципу иерархичности, система «*транспортная культура школьника*» представляет собой подсистему системы более высшего порядка – «*транспортной культуры*», в то время как сами компоненты «*транспортной культуры школьника*» мы рассматриваем также как отдельные подсистемы, взаимодействующие и взаимозависимые между собой, взаимообуславливающие друг друга, и тем самым определяющие ее структуру. Вместе с тем, мы учитываем взаимодействие системы «*транспортная культура школьника*» с окружающей средой, в роли которой выступает транспортная среда. В этом случае обеспечивается соблюдение таких системных принципов, как целостность, структурность, иерархичность и взаимодействие с окружающей средой.

Одновременно с этим мы утверждаем, что «*транспортная культура школьника*» и ее компоненты, диалектически взаимосвязаны с такими самостоятельными ветвями общей культуры, как правовая и экологическая культуры, культура транспортировки, культура безопасности жизнедеятельности и культура поведения. При этом следует уточнить, что транспортная культура школьника не ограничивается связями и отношениями с перечисленными выше предметными культурами, а в своем происхождении и эволюционном развитии взаимодействует со всеми другими видами прикладных культур, входящими в общее культурное пространство человека и человечества.

Таким образом, «*транспортная культура школьника*» – это и специфические системные взаимоотношения учащегося с окружающей средой, и специфическая форма его жизнедеятельности в транспортной среде, нацеленная на удовлетворение своих потребностей в организации и осуществлении вещественного, энергетического, информационного и социального обмена при обязательном обеспечении максимального уровня собственной безопасности и безопасности окружающих его участников транспортных процессов.

Вышесказанное дает нам основание утверждать, что понятие «*транспортная культура школьника*» является понятием педагогическим.

Формирование транспортной культуры школьников мы рассматриваем как непрерывный педагогический процесс, осуществляемый его субъектами и направленный на формирование учащихся как личности безопасного типа участия в транспортной среде, воспитание у них правопослушного и культурного поведения, их подготовку к безопасной жизнедеятельности в этой среде и к безопасному участию в транспортных процессах, происходящих в ней.

В целях исследования проблемы формирования транспортной культуры школьников *в качестве основных научно-методологических подходов мы выбрали системный, антропологический и культурологический подходы.*

Известно, что по своему месту в иерархии уровней методологии науки *системный подход* выступает как связующее звено между философской методологией и методологией спе-

циальных наук, а фундаментом этого подхода выступает методология диалектики.

Следует отметить, что в нашем исследовании категория «система» является центральным понятием. Другие понятия привлекаются нами, прежде всего, в качестве средства для выявления сущности образовательного процесса, организуемого учителем, как целостного, системного формирования транспортной культуры школьников. А системный подход – это методологическое направление, которое ставит задачей разработку принципов, методов и средств изучения объектов, представляющих собой системы (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин [3]).

К основным требованиям системного подхода к формированию транспортной культуры у школьников мы относим следующие:

1) любую транспортную систему и процессы, происходящие в ней, следует рассматривать как динамичную и постоянно развивающуюся открытую систему, в которой системообразующим элементом («единицей») является человек (в том числе ребенок) как участник процесса (водитель, пассажир, пешеход и др.);

2) любые взаимоотношения активных (непосредственных) участников дорожного движения (водитель, пассажир, пешеход и регулировщики движения) и явлений, происходящих в этом движении, также следует рассматривать с позиций системного подхода во взаимодействии и взаимозависимости друг от друга.

Подтверждение тому раскрытый нами «Причинно-следственный механизм возникновения дорожно-транспортного происшествия (ДТП)», который мы представляем в виде социальной системы, включающей в себя такие взаимодействующие и взаимозависимые между собой компоненты, как «причина», «следствие», «результат». Последний состоит из последовательной взаимозависимости элементов «аварийная ситуация» и «ДТП» [1].

Также мы рассматриваем в виде системы взаимодействие учителя, родителей и социально-педагогической среды с ребенком в процессе формирования у него транспортной культуры, представляющей собой социальную систему, где ее «единицами» (элементами) являются «ребенок», «учитель» и «родители», а сложной подсистемой выступает «социально-педагогическая среда».

Причиной выбора *антропологического подхода как теоретико-методологической основы нашего исследования* стала реальная потребность в сохранении жизни и здоровья подрастающего поколения, постоянно живущего в техногенной среде и ежедневно соприкасающегося с транспортными системами и непосредственно участвующего в процессах, осуществляемых ими.

Антропологический подход, как известно, представляет собой фундамент психолого-педагогической антропологии, главная идея которой состоит в том, «что образовательный процесс нужно строить в соответствии с выработанными на данный момент представлениями о природе человека, о возрастных ступенях личностного становления, о путях и формах социализации индивида» [4, с. 14]. По утверждению Б.М. Бим-Бада [5], такой подход в педагогике, заключающийся в системном использовании данных всех наук о человеке и их учете при построении и осуществлении педагогического процесса, выступает основой педагогического образования и предполагает изучение человека как «предмета воспитания».

Антропологизация современного образования - не дань моде, а неоспоримое требование и неременное условие эффективного воспроизведения в содержании образования полноценного образа человека, которое может и должно стать

важным средством развития личности учащегося, так как речь идет об образовании реального и живого ребенка, который нуждается в специальной подготовке к безопасной жизни и деятельности в сложной и по-своему опасной транспортной среде. Именно антропологический подход позволяет нам взглянуть на проблему воспитания человека в комплексе.

Формирование транспортной культуры человека, его подготовка к безопасному участию в транспортных процессах, к безопасной жизнедеятельности в транспортной среде предполагает, что учитель особое внимание должен уделить вопросам, связанным с обеспечением безопасной жизни и деятельности в антропогенной (техногенной) среде вообще, и в транспортной среде, в частности. При этом педагог и все другие субъекты образовательного процесса должны не только знать, но и планировать необходимые изменения в психике ребенка и его поведении, способствовать появлению у детей новых определенных качеств. Выполнение этого требования возможно только при условии постоянной помощи ребенку для его вхождения в мир культуры. При этом создаются педагогические ситуации, в которых ребенок может самореализовываться, проявлять свою активность.

Учитывая специфику настоящего исследования, реализация антропологического подхода, по нашему мнению, должна быть связана с выполнением следующих условий:

1) признание каждого ученика личностью и развивающимся человеком, высшей социальной ценностью и субъектом собственного развития, отличающимся своеобразием и уникальностью;

2) признание социальных прав и свобод учащихся;

3) обязательность опоры в воспитании учащихся и формировании у них транспортной культуры на совокупность знаний о человеке, на естественный процесс саморазвития формирующейся личности, на знание закономерностей этого процесса;

4) признание того, что жизненные ценности, нравственные нормы и правила поведения школьника должны стать собственными ценностями и нормами развивающейся личности только через его собственные чувства;

5) обязательность учета эмоционально-чувственной сферы учащихся и морально-психологического состояния каждого из них с опорой на соответствующие объективные данные;

6) приоритетность принципа природосообразности образования, воспитания и развития личности школьника, который предполагает обязательный учет половозрастных особенностей учащихся [6].

Кроме того, к основным требованиям антропологического подхода к формированию транспортной культуры школьников необходимо, по нашему убеждению, отнести и такие:

1) образование как система и ее подсистемы (в том числе формирование у учащихся транспортной культуры), должны рассматриваться как искусственные антропогенные системы;

2) школьник как личность должен рассматриваться как особый вид организации биологических, психических и социальных качеств, которые определяют своеобразие человека, с обязательным учетом его возрастного уровня развития и периода сензитивности;

3) неременным условием следует считать соблюдение условия эффективного воспроизведения в содержании процесса формирования у учащихся транспортной культуры полноценного образа школьника как человека и развивающейся личности.

Следующим методологическим подходом нашего исследования является *культурологический подход*. Он основан на признании основных положений воспитания как становления

человека в культуре [7], при этом рассматривается: а) культура как среда для воспитания человека; б) педагог как посредник в культурановлении; в) диалог как форма общения и средство для определения личностных смыслов (самоопределения в мире культурных ценностей).

Главная отличительная особенность рассматриваемого подхода заключается в том, что он, по нашему мнению, есть не что иное, как выражение философского обоснования принципов исследования человека и систем его образования, в основе которого лежит философская категория «культура»: «Культурологический подход есть методологическая позиция, раскрывающая единство аксиологического, деятельностного и индивидуально-творческого аспектов культуры и рассматривающая человека ее субъектом, главным действующим лицом» [8, с. 15]. Она предполагает использование феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении педагогических явлений и процессов. Однако при всей схожести антропологического и культурологического подходов точки зрения на один и тот же исследуемый объект у них разные.

Культурологический подход к процессу формирования транспортной культуры у школьников направлен на их социокультурную ориентацию. Он является интересным и значимым в плане социализации школьников и представляется нам актуальным в русле поиска вариативных путей формирования специальных «транспортно-безопасных» знаний, умений, навыков, ценностей и качеств личности как ключевой общеобразовательной компетентности учащихся в социуме. Это особенно важно, если учесть, что речь идет о подготовке ребенка к безопасной жизнедеятельности в сложной и опасной транспортной среде.

Культурологический подход в исследовании проблемы формирования транспортной культуры школьников означает также следующее. Перед каждым вступающим в жизнь человеком простирается мир вещей и социальных образований,

в которых воплощена, опредмечена деятельность предшествующих поколений. В нашем случае – это транспортная среда и жизнедеятельность в ней. При этом достижения транспортной (человеческой) культуры не даны ему в готовом виде в воплощающих их объективных условиях, а лишь заданы в них. Освоение социальных, исторически сложившихся форм деятельности в такой среде, а другими словами, проявление особенности культурной «наследственности» – главное условие и решающий механизм индивидуального становления подрастающей личности как личности безопасного типа поведения в транспортной среде.

В то же время эффективность интеграции системного, антропологического и культурологического подходов зависит от целей и логики данной интеграции.

Самыми важными положениями, вытекающими из вышеизложенного, являются, на наш взгляд, положения о том, что формирование транспортной культуры у школьников неразрывно связано: а) с формированием направленности личности на присвоение ею «транспортно-образовательных» и культурных ценностей; б) с зарождением и развитием у ребенка «транспортно-безопасной» потребности в жизни и деятельности в условиях окружающей среды; в) с созданием условий для раскрытия творческого потенциала его личности с целью постоянного повышения уровня личной готовности безопасно жить и работать в окружающей его среде (в том числе и транспортной).

Органическое единство и диалектическое взаимовлияние, взаимодействие и взаимообусловленность системного, антропологического и культурологического подходов, выбранных нами в качестве основных подходов исследования рассматриваемой проблемы, позволяют изучать педагогический процесс формирования транспортной культуры школьников как систему в ее развитии и изменчивости, в тесной взаимосвязи с окружающей средой и определенной зависимости от последней.

Библиографический список

1. Якупов, А.М. Транспортная культура: философское и социокультурное обоснование природы / Якупов А.М. // Жизнь. Безопасность. Экология. – 2008. – № 1 і 2.
2. Якупов, А.М. Формирование транспортной культуры школьников как педагогическая система: монография / А.М. Якупов. – Магнитогорск: МаГУ, 2008.
3. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. М.: Наука, 1973.
4. Салов, Ю.И. Психолого-педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения / Ю.И. Салов, Ю.С. Тюников. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
5. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века / Б.М. Бим-Бад. М.: Изд-во УРАО, 1998.
6. Черкасова, О.В. Антропологический подход в воспитании і основа гуманистической педагогики / О.В. Черкасова // Вестник СамГУ: Педагогика, 2000 (3). Интернет-ресурс: www.ssu.samara.ru/~vestnik/gum/2002web3/pedi/200231301.html.
7. Соколова, Л.Б. Обновление педагогического образования: культура педагогической деятельности будущего учителя / Л.Б. Соколова // CREDO NEW теоретический журнал. – Интернет-ресурс: www.portalus.ru/modules/philosophy/.
8. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Гайсина. – М., 2002.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 378.14

О.Г. Усанова, доц. ЧГАКИ, г. Челябинск

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста в процессе педагогического общения как социально-психологического механизма взаимодействия в профессиональной деятельности, подробно раскрываются структура и содержание педагогического общения и его коммуникативной составляющей, делается попытка обоснования модели формирования коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: общение, коммуникация, интерактивная сторона общения, перцепция, педагогическое общение, педагогическое общение в аспекте коммуникации, коммуникативная компетентность, модель формирования коммуникативной компетентности у студентов в процессе педагогического общения.

Общение – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются люди, так как только на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным с вербальными и невербальными средствами [1, с. 9].

Психологи отмечают, что общение одновременно может решать разные задачи: обмен информацией и демонстрацию отношения друг к другу, взаимное влияние, сострадание и взаимное понимание. Многофункциональность общения позволяет выделить следующие его аспекты:

1) информационно-коммуникативный (общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в процессе которой осуществляется обмен информацией);

2) интерактивный (общение анализируется как взаимодействие индивидов в процессе кооперации);

3) гносеологический (человек выступает как субъект и объект социального познания);

4) аксиологический (изучение общения как процесса обмена ценностями);

5) нормативный (выявляющий место и роль общения в процессе нормативного регулирования поведения индивидов, а также процесс передачи и закрепления норм в быденном сознании, реального функционирования стереотипов поведения);

6) семиотический (общение выступает как специфическая знаковая система, с одной стороны, и посредник в функционировании различных знаковых систем, с другой);

7) социально-практический аспект общения, где процесс рассматривается в качестве обмена результатами деятельности; способностями, умениями и навыками [2, с. 102 - 103].

В реальной практике общения мы встречаемся с взаимодействием типа «Я – Я» (например: педагог – учащийся, руководитель – подчиненный); «Я – МЫ» (педагог – коллеги, руководитель – коллектив); «МЫ – МЫ» (административно-управленческий персонал организации и трудовой коллектив). Первый тип общения принято называть индивидуально-личностным, второй – индивидуально-коллективным, третий – коллективно-общественным. Каждому типу свойственны свои специфические черты, цели, задачи, лексика, приемы и технологии.

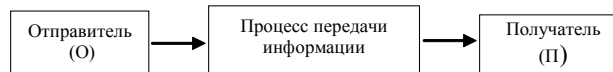
Содержательный характер взаимодействия людей определяется предметом общения. На основе этого критерия различают такие виды общения, как межличностное, деловое, специально-профессиональное и пр. Способы взаимодействия зависят от целей, которые преследует общение, от особеннос-

тей его организации, эмоционального настроения партнеров, уровня их культуры [2, с. 103].

Общение – это триединый процесс, включающий в себя коммуникацию, интеракцию и перцепцию [3, с. 223-224].

Коммуникация (от лат. communicatio – сообщение) – специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания.

В социально-психологическом смысле коммуникация – это процесс передачи информации от отправителя к получателю [4]. Отправитель, цель которого заключается в том, чтобы оказать на получателя то или иное воздействие, передает определенное сообщение. Сообщение может быть закодировано с помощью вербальных и (или) невербальных знаков, символов, системы смыслов. Получателю для понимания информации необходимо раскодировать (декодировать) сообщение. Таким образом, полный единичный цикл коммуникации состоит из поочередных ходов партнеров:



В структуре целевой коммуникации следует отличать цель как рационально обоснованное намерение от побудительного мотива, как скрытого намерения или мотива, зачастую выдаваемого лишь на вербальном уровне:



Для того, чтобы общение было эффективным, диалогическим, необходимо соблюдать следующие условия: равенство психологических позиций социальных субъектов независимо от их социального статуса; равенство в признании активной коммуникативной роли друг друга; равенство в психологической взаимоподдержке.

Особенностью взаимодействия является то, что каждый его участник сохраняет свою автономность и может обеспечивать саморегуляцию своих коммуникативных действий.

Перцепция (от лат. perceptio – психологическое восприятие) – процесс восприятия, способствующий взаимопониманию участников общения. В результате социологических исследований установлено, что восприятие социальных объектов обладает спецификой:

а) воспринимаемый человек стремится трансформировать представление о себе в благоприятную для своих целей сторону;

б) внимание воспринимающего сосредоточено прежде всего на смысловых и оценочных (в том числе причинных) интерпретациях объекта;

в) наблюдается большая зависимость перцепции от мотивационно-смысловой деятельности и связь ее аффектами.

Перцептивная функция общения в совместной деятельности направлена на решение следующих задач: формирование содержания межличностного восприятия; содействие установлению взаимопонимания; обеспечение влияния участников совместной деятельности друг на друга.

Для эффективности взаимодействия очень важно межличностное восприятие, то есть целостное отражение внешнего облика и поведения другого человека, его понимание и оценка. Оно может быть адекватным (то есть соответствующим действительности) и (или) искаженным из-за приписывания личности некоторых свойств. Зачастую отражение другого бывает неадекватным из-за индивидуальных особенностей и отсутствия навыков общения, а также умений «читать» характер или намерения других по элементам физиогномики или невербальным сигналам. Как правило, на формирование мнения о человеке влияет первое впечатление о нем. В последующих контактах в большинстве случаев общающиеся «игранут» необходимые роли, надевают «маски» в соответствии с ситуацией, демонстрируют имидж.

Психологические ограничения восприятия окружающей действительности, в том числе и других людей, являются результатом истории жизни каждого человека и зависят от многих причин: наследственности, воспитания, места жительства, общения, системы ценностей, полученной информации. Как свидетельствуют социально-психологические исследования, несмотря на способность понимать окружающий мир, мы часто воспринимаем только то, что хотим воспринимать, и слышим только то, что хотим услышать.

Таким образом, наше восприятие, восприятие других и реальная действительность зачастую не совпадают, в зависимости от особенностей человека по-разному трактуются слова, понятия, реакции людей, тексты. Существует даже особая наука о понимании – герменевтика (искусство и теория толкования текстов). Следовательно, важнейшей задачей перцептивной функции общения является обеспечение максимального взаимопонимания людей. Способность человека к пониманию людей является рациональной основой процесса межличностного общения.

Педагогическое общение – это процесс взаимодействия педагога и партнеров, направленный на организацию и оптимизацию того или иного вида предметной деятельности: педагогической, производственной, научной и пр. При этом предметом педагогического общения является деятельность (дело) и партнер по общению, который всегда выступает как личность, значимая для другого.

Оптимальное педагогическое общение, по утверждению А.А. Леонтьева – такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя [5, с. 20].

Особое значение в структуре педагогического общения из трех вышеуказанных процессов (коммуникация, интеракция

и перцепция) имеет процесс коммуникации.

Педагогическое общение реализуется в следующих основных коммуникативных формах: монологической, где преобладают коммуникативные действия – высказывания личности как субъекта – организатора процесса слушания у других субъектов – участников общения; диалогической, в которой субъекты взаимодействуют и являются взаимно активными.

Коммуникативный процесс включает в себя несколько составляющих. Аристотель, например, выделял три компонента коммуникации: оратор – речь – аудитория. Эта триада является основой и современной коммуникации, только названия звучат по-другому: *коммуникатор – сообщение – коммуникант*.

Наиболее значимых компонентов процесса коммуникации пять:

- кто говорит? (коммуникатор);
- что сообщает? (информация);
- кому сообщает? (коммуникант);
- по какому каналу сообщает? (какими средствами?);
- с каким эффектом? (результат обратной связи).

Комментируя предлагаемую модель коммуникации, нужно заметить, что специалисты, которые изучают вопрос «кто говорит?», то есть коммуникатора, рассматривают факторы, которые открывают и направляют сам акт коммуникации. В настоящее время это называется анализом управления.

Специалисты, которые фокусируют свое внимание на вопросе «что сообщается?», занимаются анализом содержания.

Те, кто рассматривает по преимуществу прессу, радио, телевидение и другие каналы коммуникации, осуществляют анализ средств и каналов коммуникации.

Когда главное внимание уделяется к личностям, на которые оказывает влияние данное средство, разговор идет об особенностях аудитории, партнера.

И, наконец: если вопрос состоит во влиянии на аудиторию, то проблемой является анализ эффекта коммуникации.

Модель педагогического общения, рассмотренного в контексте коммуникации, можно представить следующим образом:

ИСТОЧНИК – СООБЩЕНИЕ – КАНАЛ – ПОЛУЧАТЕЛЬ

Рассмотрим особенности каждого из перечисленных элементов.

Источник – создатель сообщения. Источником может быть лицо, организация или группа индивидов. В качестве источника может выступать педагог, руководитель организации, студент.

Сообщение – информация, или закодированная идея, то, что передает источник получателю. Содержание сообщения представляется в виде сведений, размышлений, аргументов, доводов, фактов.

Канал – средство, с помощью которого сообщение передается от источника к получателю. Обычно каналы делятся на средства массовой коммуникации (пресса, издательства, телевидение, радиовещание, информационные агентства, службы связи с общественностью и прессой, рекламные агентства и др.) и межличностные каналы, то есть непосредственный личностный обмен сообщениями между источником и получателем информации.

Получатель – лицо или группа лиц, а также численно большие, рассредоточенные массовые аудитории. Результативность коммуникации можно оценить по реакции получателя.

Вместе с тем, эту модель нельзя считать полной без диагностики результативности коммуникативного процесса. Для анализа всей его полноты необходимо рассмотреть и такие позиции, как эффект коммуникации и обратная связь.

Эффект коммуникации – изменения в поведении коммуниканта, которые происходят в результате приема сообщения. Выделяются три основных типа результатов коммуникации: а) изменения в знаниях; б) изменение установок (то есть изменение относительно устойчивых представлений аудитории); в) изменение поведения получателя информации (осуществить покупку, принять участие в голосовании, изменить точку зрения, улучшить дисциплину труда и пр.).

Эффективность коммуникации обусловлена: природой источника информации; особенностями формы делового общения и содержания самих сообщений; той обстановкой, в которой люди получают информацию.

Обратная связь – реакция коммуниканта на сообщение источника. Именно обратная связь делает коммуникацию двусторонним процессом, так как, получив информацию о реакции коммуниканта, коммуникатор учитывает ее, корректируя свои действия и цели.

Учитывая сказанное, можно говорить о *более сложной модели коммуникации в рамках педагогического общения: источник – коммуникатор – сообщение – кодирующее устройство – канал – декодирующее устройство – коммуникант – результат коммуникации – обратная связь.*

Особенности поведения людей в процессе взаимодействия, применение тех или иных коммуникативных средств зависят от того, какая используется модель общения.

В процессе педагогического общения заложены потенциальные возможности формирования коммуникативной компетентности обучаемых. Последняя понимается нами как способность применять различного рода знания, умения и личностные качества в целях повышения результативности коммуникативной деятельности.

Анализ научной литературы и собственного педагогического опыта позволяет утверждать, что педагогическое общение, осуществляемое в целях формирования коммуникативной компетентности, предполагает:

1) обязательность контактов всех участников общения, независимо от их симпатий и антипатий;

2) предметно-целевое содержание коммуникации;

3) соблюдение формально-ролевых принципов взаимодействия, с учетом должностных ролей, прав и функциональных обязанностей, придерживаясь при этом субординации и делового этикета;

4) взаимозависимость всех участников общения и в достижении конечного результата, и при реализации личных намерений;

5) коммуникативный контроль участников взаимодействия;

6) формальные ограничения:

а) конвенциональные ограничения, то есть выражающиеся в соблюдении правовых социальных норм, следовании регламентации (например, действия по инструкциям, протокол, соблюдение правил внутреннего распорядка, следование традициям и пр.);

б) ситуативные, то есть реализуемые с учетом ситуации педагогического общения (например, деловая беседа, совещание, и пр.), в заданном регламенте, используя адекватные коммуникативные средства, создавая соответствующую пространственную среду и достигая прагматического ожидаемого результата;

в) эмоциональные, то есть проявляемые независимо от степени напряженности деловой атмосферы (проявлять стрессоустойчивость – управлять собой, демонстрировать эмоциональную культуру);

г) насильственные, то есть в этом случае допустимо прерывание контакта любой из сторон в тех случаях, когда содержание информации перестает носить предметный характер, или когда исчерпано отведенное для коммуникации время, а также когда реакции партнера неадекватны ожиданиям и нормам (например, агрессивное поведение).

В ходе исследования нами использовался метод моделирования как «исследование моделей различных ситуаций и состояний системы в течение планируемого периода» [6, с. 32].

В нашем исследовании моделирование позволяет изучить формирование коммуникативной компетентности в процессе педагогического общения в высшем учебном заведении; получить новую информацию о его возможностях; выделить



Рис. Модель формирования коммуникативной компетентности студента вуза в процессе педагогического общения

его существенные элементы. При построении *модели формирования коммуникативной компетентности в процессе педагогического общения* (см. схему) мы имитировали внутреннюю структуру педагогического процесса. При этом получение информации о функции модели, исходя из функций оригинала, происходит достижением подобия модели и оригинала по части их структур. Целостность модели обеспечивается единством ее структурных компонентов, а сама она является как объектом изучения, так и средством исследовательской деятельности.

Разработанная нами модель содержит целевой и содержательный блоки, блок научно-технологического обеспечения и результативный блок.

Целевой блок включает цель и задачи формирования коммуникативной компетентности, *содержательный* - коммуникативные способности, ценностные ориентации и комплекс теоретических знаний и умений педагогического общения; *блок*

научно-технологического обеспечения - теоретико-методологическое обеспечение, инновационные технологии общения и педагогическую диагностику, *результативный*, помимо коммуникативной компетентности (непосредственного результата) - личностные новообразования: гуманизм, альтруизм, милосердие, толерантность, педагогический оптимизм, социальную ответственность и т.д.

Процесс достижения цели отражает условия формирования коммуникативной компетентности студентов посредством педагогического общения в ходе обучения в педагогическом вузе. При выборе данного компонента модели мы основывались на исследованиях В.А. Беликова [7], который считает, что развитие познания и развитие личности во многом совпадают. Следовательно, организуя познание, мы создаем гарантированные условия для развития личности, при этом происходит развитие познания, сознания и деятельности.

Библиографический список

1. Усанова, О.Г. Культура профессионального речевого общения: учеб.-метод. пособие / О.Г. Усанова. – ЧГАКИ. – Челябинск, 2008.
2. Распопов, В.М., Распопов, В.В. Основы менеджмента: учеб. пособие / В.М. Распопов, В.В. Распопов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000.
3. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971.
4. Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие / А.П. Панфилова. - СПб.: Знание, ИВЭ-СЭП, 2001.
5. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев / под ред. М.К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. – Нальчик, 1996.
6. Усанова, О.Г. Коммуникативная компетентность в культуре педагогического общения: Моногр. / О.Г. Усанова. – Челябинск: ЧГАКИ, 2004.
7. Беликов, В.А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников: дисс.... д-ра пед. наук / В.А. - Беликов. – Магнитогорск, 1995.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 378.147.88
745/749

Е. В. Иеченко, соискатель ЧГАКИ, г. Челябинск

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА

В работе представлены результаты исследования развития творческого потенциала личности студентов — будущих специалистов в сфере декоративно-прикладного творчества; описаны этапы педагогической организации экспериментальной работы, дается характеристика изменения показателей творческого потенциала студентов; анализируется уровень проявления отдельных компонентов творческого потенциала на каждом из этапов исследования.

Ключевые слова: творческий потенциал студентов, творческая самореализация, изобразительная деятельность, репродуктивно-подражательная и творчески-поисковая деятельность, диагностика творческого потенциала и его критерии.

Развитие творческого потенциала является неотъемлемой частью общего процесса развития личности как закономерно-го изменения, в результате чего возникает ее качественно новое состояние. Педагогика высшей школы выделяет развитие творческого потенциала в качестве ведущей цели образования. Так, К.Д. Ушинский говорил, что стремление личности реализоваться в творческой деятельности является важнейшим фактором становления человека в фило- и онтогенезе, а деятельность выступает источником развития способностей, личностной и профессиональной культуры [1, с. 361].

Постановка и исследование проблемы развития творческого потенциала личности будущего специалиста декоративно-прикладного творчества вызвана потребностью в эффек-

тивной профессионально-творческой подготовке студентов и педагогически целесообразной организации индивидуальной творческой практики.

Цель настоящей статьи: представить полученные результаты педагогического исследования развития творческого потенциала студентов отделения декоративно-прикладного творчества средствами изобразительной деятельности, проводимого в группах первокурсников в течение трех лет.

В ходе исследования нами фокусировалось внимание на элементах, связанных с творческой самореализацией (направленность личности, познавательный интерес, психическая комфортность, инструментальные навыки, оригинальность, самостоятельность и самооценка студентов). Это дало возможность

идентифицировать проявления творческого потенциала через характеристики, доступные как внешнему наблюдению, так и количественной оценке.

В начале исследования педагоги, выступавшие экспертами, отмечали низкий уровень проявления творческого потенциала у студентов (в целом, недопустимый уровень в 1-й экспериментальной группе наблюдался у 58 %, во 2-й — у 50 % обучаемых). Также полученные данные свидетельствовали о слабом проявлении оригинальности (на недопустимом уровне по данному критерию находились: в 1-й экспериментальной группе — 59 %, во 2-й — 75 % студентов) и инструментального освоения изобразительной деятельности (показатели составили для рассматриваемых групп 42 % и 38 % соответственно). Студенты испытывали трудности в овладении изобразительной техникой, им не удавалось самостоятельно выдерживать логику последовательности действий. В их работе выделялась шаблонность, отсутствовала вариативность в изобразительном решении, имели место недостаточная проработка и завершенность работ, отмечалась неуверенность и зависимость от мнения окружающих, требовалось внешнее управление деятельностью. *Поэтому на начало эксперимента деятельность обучаемых, связанную с выполнением изобразительных работ, можно охарактеризовать как репродуктивно-подражательную.* Этого недостаточно для реализации творческих учебных задач в профессиональной подготовке специалиста.

Вместе с тем, у 67 % студентов в 1-й экспериментальной группе и у 75 % студентов 2-й экспериментальной группы отмечалась устойчивая ориентация на эстетическую направленность в практической деятельности. То есть уже в начале эксперимента художественная деятельность для студентов являлась значимой. Кроме того, у обучаемых явно проявлялся познавательный интерес, что давало нам основание рассчитывать на успешное решение образовательных задач и перевод учебной деятельности в плоскость познавательно-творческой проблематики.

Основной преобразований в ходе экспериментальной работы стало овладение студентами творческими приемами изобразительной деятельности в ходе освоения содержания программы спецкурса «Рисунок». Это, по нашему мнению, явилось важной формой педагогической поддержки, связанной с пересмотром существующей системы организации профессионального образования и переориентацией его на создание условий для развития творческого потенциала личности студентов, обучающихся по специализации «Декоративно-прикладное творчество» средствами изобразительной деятельности.

В начале экспериментальной работы обучение было нацелено, прежде всего, на реализацию эстетической направленности деятельности обучаемых. Для этого образовательный процесс мы ориентировали на развитие понимания красоты как категории творческого начала в эстетических формах обучения. Красота при этом выступала критерием качества процессов и действий в образовании.

Эстетическая направленность в изобразительном творчестве требует установления чувственно-образных связей между личностью и средой как яркого эмоционального отклика на внешнее визуальное воздействие. Поскольку эстетическая деятельность связана с субъективным миром человеческих эмоций, создание творческих условий мы рассматривали через развитие образного мышления как эмоционального резонанса на восприятие среды (Б.Г. Ананьев, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский). Шеррингтон выделяет высокую впечатлительность художника как основную характеристику творческой деятель-

ности и условие ее развития видит в организации восприятия как особой наблюдательности [2, с. 312].

Первый этап экспериментальной работы сводился к введению организационных условий развития творческого потенциала студентов. Студенты изучали теоретические основы изобразительного восприятия, на практике осваивали графические приемы организации изобразительности. Учебная деятельность студентов была направлена на развитие специфических качеств, необходимых в изобразительном творчестве. На восприятие специфической для него информации (чувство пространства, пропорций, контраста и т.д.) настраивался зрительный аппарат.

На этом этапе эксперимента студенты проявили себя неоднозначно. Посредством педагогического наблюдения нами были выявлены: высокий уровень познавательного интереса к изобразительной деятельности и деятельная активность, но низкое проявление инструментальных способностей. У студентов наблюдалось снижение психологической напряженности, активизировалось диалогическое взаимодействие. Это, несомненно, повысило эффективность педагогического воздействия, способствовало раскрепощению внутренних резервов личности. В итоге студенты научились извлекать изобразительные идеи и понимать условность графического языка.

Дальнейшее педагогическое управление творческой деятельностью обучаемых было связано с внедрением в содержание образования творческой познавательной проблематики. Творческий уровень познавательной проблематики характеризуется открытой проблемной ситуацией (К. Дункер, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Богоявленская), когда ученик должен самостоятельно собрать данные для ее решения. Проблемная ситуация выступает в данном случае как теоретическое и практическое затруднение в познавательной деятельности обучающихся, как толчок к поиску идей и способов ее разрешения. Поэтому она может выступать мотивом развития мыслительной деятельности, формирования задачи, поиска средств решения возникшей проблемы. Ценность проблемной ситуации состоит в активизации и развитии творческой мыслительной деятельности студента. В. Окунь считает, что принцип проблемности в обучении совпадает с основными условиями развития учащихся [3, с. 194]. Ориентация изобразительной деятельности на творческие проблемы выделяется нами как одним из развивающих условий творческого потенциала студентов.

В контексте сказанного нами уделялось внимание развитию навыков творческой интерпретации, таких, как стилизация, декоративность, орнаментально-ритмическая организация изображения. Студенты учились поиску средств выразительности, разработке технических приемов, инструментальному воплощению изобразительного образа.

На этом этапе экспериментальной работы у большинства студентов отмечалась устойчивая эстетическая направленность (в 1-й экспериментальной группе — у 84 % студентов, во 2-й — у всех студентов без исключения). Наблюдалось развитие художественного вкуса. Обучаемые показали поисковую вариативность в композиционной организации изображения, проявили оригинальность в инструментальной разработке изобразительной идеи.

Педагогическое наблюдение за деятельностью студентов показывает, что освоение учебного материала переориентирует их с репродуктивно-подражательной на творчески-поисковую деятельность.

При контрольном опросе педагоги-эксперты отметили оптимальный уровень проявления творческого потенциала: в 1-й экспериментальной группе — у 50 % студентов, во 2-й — у 62 % студентов. Учитывая, что в начале эксперименталь-

ной работы значения этого показателя в обеих группах были равны нулю, это явно подтверждает положительную динамику развития у студентов искомого качества.

В ходе эксперимента особое внимание мы уделяли также выработке у студентов самостоятельности, которая является качественной характеристикой развития личности. К. Д. Ушинский связывал успех развития личности с созданием условий для проявления самостоятельности учащихся. В психологии самостоятельность рассматривают как волевое свойство личности, организующее самостоятельность. Это важно для организации творческого развития личности как процесса самоорганизации.

Понимая, что развитие данного личностного качества требует от студентов осознанности деятельности, направленности на познавательное развитие, ценностное освоение эстетических категорий, *третий этап экспериментальной работы был организован нами таким образом, что все задания были нацелены на реализацию индивидуально-поисковой формы изобразительной деятельности.* Это переводило процесс обучения в режим самоорганизации, что способствовало превращению обучаемого из объекта в субъект образовательной деятельности.

На этом этапе организация творческой деятельности студентов основывалась на процессе активного взаимодействия с пленэрной натурой, характеризующейся многообразием образов и впечатлений. Здесь синтезировались все художественные задачи, изобразительные темы выделялись на уровне эмоционального отклика на природную гармонию, они соотносились с личными ценностными устремлениями студента. Поэтому можно сказать, что поисковые задачи изобразительной деятельности в условиях пленэра были нацелены на раскрытие индивидуальных качеств личности. Активность восприятия и подвижность точки зрения на пленэре требовали от студентов самоорганизации и доверия к своим решениям в отборе изобразительных впечатлений для дальнейшей инструментальной разработки.

Пленэр значительно усложнял деятельность студентов экспериментальных групп по сравнению с обучением в академических условиях. В начале пленэра у студентов наблюдалась беспорядочность и однообразность используемых изобразительных приемов. В дальнейшем наблюдалось расширение диапазона изобразительной выразительности. Студенты научились вариативно разрабатывать сюжет пленэрных мотивов, обоснованно применять изобразительные средства, проявляли умения анализировать и оценивать результаты своей деятельности. Их последние работы выделялись оригинальностью идеи и индивидуальным характером изобразительности. Можно сказать, что обучаемые в полной мере проявили свои способности к самоорганизации.

Субъективная педагогическая оценка развития творческого потенциала студентов в ходе наблюдения подтверждается данными диагностики его отдельных характеристик.

В исследовании прослеживается динамика изменения ориентации студентов в ценностях как основы становления своей профессиональной деятельности. В конце второго этапа экспериментальной работы студенты устойчиво выделяли ценность эстетических категорий искусства (показатели для экспериментальных групп составили 84 % и 100 % соответственно).

В ходе экспериментальной работы отмечалась динамика высокого (оптимального) уровня самостоятельности обучаемых (в 1-й экспериментальной группе он составил 67% - 92 % в начале и в конце эксперимента соответственно, во 2-й — 50 % - 100 %). Это помогло студентам справиться

с индивидуальным освоением знаний и опыта изобразительной деятельности. Педагогическое наблюдение подтверждает сознательное отношение студентов к изобразительной деятельности, проявляющееся через активность, инициативу, настойчивость и ответственность. При этом высокий уровень проявления самостоятельности способствовал успешному освоению проблемно-поискового характера деятельности.

На протяжении экспериментальной работы прослеживалась положительная динамика и в развитии познавательного интереса студентов. Начиная со второго этапа исследования, у студентов отмечалось доминирование оптимального уровня развития познавательного интереса в освоении изобразительной деятельности (в 1-й экспериментальной группе этот показатель отмечен у 50 % студентов, во 2-й — у 87 %). Педагогическое наблюдение позволило отметить высокую вовлеченность студентов в учебный процесс и их активность в решении творческих задач.

Интерес — это мотивационное состояние, связанное с выходом личности на проблемно-поисковый уровень деятельности, а высшее проявление на этом уровне связывается с художественно-творческими изысканиями [4, с. 154]. Глубина и устойчивость проявления интереса студентов к изобразительной деятельности организует познавательную направленность, определяя тем самым дальнейший характер развития личности обучаемых как будущих специалистов декоративно-прикладного творчества. Поэтому мы рассматриваем познавательный интерес как характеристику проявления творческого потенциала в изобразительной деятельности.

Активизация творческого потенциала студентов требует организации свободного взаимодействия участников образовательного процесса. Психологические условия развития творческого потенциала связывают с самоутверждением личности в социальной среде. А. Маслоу связывает его с преодолением внутренних барьеров личности [5, с. 126]. Б. Эдвардс говорит об устранении комплекса бесталанности [6, с. 50]. Создание условий уверенности в своей одаренности ведет к усилению мотива достижения, а следовательно, и развития способностей обучаемых. В педагогике эту проблему рассматривают как условие организации межличностной коммуникации, создание творческой атмосферы общения (В.А. Кан-Калик, В.А. Сухомлинский). Поэтому организация творческой атмосферы общения в образовательном взаимодействии способствует развитию творческого потенциала студентов.

Необходимо отметить также высокий уровень психической комфортности, сложившейся в группах в ходе эксперимента (данный показатель составил 63 % и 68 % для 1-й и 2-й экспериментальных групп соответственно). Можно утверждать о том, что у студентов сложились позитивные межличностные взаимоотношения. В освоении изобразительной деятельности это помогло им справиться с неуверенностью, давало возможность раскрыть свою индивидуальность в работе.

Отмеченный уровень психического комфорта на занятиях также содействовал успешному развитию инструментальных навыков изобразительной деятельности. *Результаты диагностики отражают положительную динамику уровня проявления инструментальных навыков.* Так, количество студентов, у которых данный показатель находится на оптимальном уровне, изменилось в течение эксперимента в 1-й экспериментальной группе с 16 % до 50 %, во 2-й — с 24 % до 62%. В контрольной группе динамика оптимального освоения инструментальных навыков прослеживается слабо.

В ходе эксперимента диагностировалось также изменение уровня творческой организации изобразительной деятельности (творческой оригинальности) с недопустимого на его

первом этапе (в 1-й экспериментальной группе показатель составил 59 %, во 2-й — 75 %) до оптимального на втором и третьем этапах эксперимента (показатели в экспериментальных группах составили 41 % и 59 %, 25 % и 63 % соответственно). Показатель недопустимого развития творческой организации деятельности студентов снизился в обеих экспериментальных группах до нуля.

Успешная практическая реализация студентов при выполнении творческих заданий явилась средством для повышения самооценки личности: к концу эксперимента самооценка обучаемых стала стабильно адекватной. Если в начале эксперимента у 42 % студентов в 1-й экспериментальной группе и у 38 % студентов во 2-й экспериментальной группе самооценка находилась на недопустимом уровне, то к концу эксперимента эти показатели снизились до 16 % и нуля соответственно. Также в итоге эксперимента примерно у 75 % обучаемых в обеих группах самооценка находилась на допустимом уровне, а высокий уровень самооценки стал характерен примерно для четверти студентов. Для творческого типа деятельности этот вариант является оптимальным, так как уверенность человека в своих силах позволяет активизировать творческий поиск, исходя из своих личностных предпочтений.

В этой связи решающее значение имела педагогическая организация процесса выполнения творческих заданий. Их подробный и четкий разбор, выделение индивидуальных акцентов в содержании с учетом личностных особенностей и достижений студентов предусматривались на всех этапах эксперимента в ходе занятий по спецкурсу «Рисунок».

На первом этапе педагогу приходилось дополнительно разъяснять задания на основе простых аналогий, доступных студентам. Задания упрощались, чаще проводился анализ результатов работы, в том числе и на ее промежуточных этапах. В итоге имела место адаптация студентов к изобразительной деятельности, понимание задач визуализации и начальной организации алгоритмов деятельности.

На втором этапе эксперимента обучаемые встретились с техническими трудностями в выполнении учебного задания, поэтому педагог предлагал увеличить объем практической деятельности в форме индивидуальных занятий, переориентировав учебные задания на освоение графического инструментария и наработку навыков владения им. В итоге студентами были реализованы основные задания на уровне композиционной соразмерности и оправданности использования графического материала.

На третьем этапе для организации пленэрной деятельности студентов педагогом был проведен мастер-класс, где на практических примерах демонстрировались варианты выбора мотива с точки зрения композиционной организации. Это помогло сориентировать студентов в изобразительной деятельности. На промежуточных просмотрах педагог обращал внимание на необходимость отбора информации о предмете изображения, самоорганизации деятельности через постановку задач и анализ изображения.

Благоприятный фон к творческой реализации личности создает самооценка. Самооценка соотносится с чувством собственного достоинства. Самооценка дает представление, насколько личность находит себя ценностью для реализации в творческой деятельности. Самооценку можно сравнить с пси-

хологическими процессами рефлексии как способности к критическому самоанализу, включающему рассмотрение и анализ индивидуумом собственных знаний и поступков [7, с. 729]. Способность личности к самооценке выявляет сознательные механизмы анализа и обоснования в развитии творческой деятельности через соотнесение идеи (визуального образа) с реальным её воплощением.

Педагогическое наблюдение отмечает изменения в рефлексивно-оценочной деятельности студентов. Критичность стала рациональной и продуктивной. На третьем этапе эксперимента в изобразительных работах студентов проявлялась завершенность и организованность.

Представленная ниже гистограмма (см. рис.) позволяет сравнить полученные данные об изменении оптимального уровня проявления компонентов творческого потенциала у студентов экспериментальных и контрольной групп. Она отражает вклад каждого показателя творческого потенциала в общую динамику его развития у студентов экспериментальных и контрольной групп в ходе эксперимента. Сравнение полученных данных наглядно демонстрирует результаты исследования. Если на первом этапе эксперимента (1-й срез)

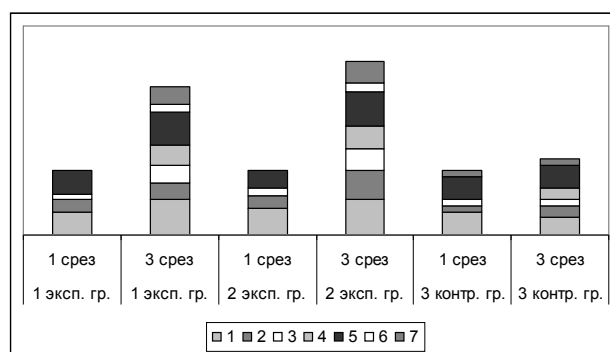


Рис. Развитие творческого потенциала студентов отделения декоративно-прикладного творчества в течение эксперимента

Показатели творческого потенциала: 1 - направленность; 2 – познавательный интерес; 3 – комфортность; 4 – инструментальные навыки; 5 – оригинальность; 6 – самостоятельность; 7 – самооценка.

проявление показателей творческого потенциала студентов во всех группах сопоставимы между собой, то в конце третьего этапа (3-й срез) отмечается доминирование оптимального уровня развития показателей творческого потенциала у студентов экспериментальных групп.

Результаты опытно-экспериментальной работы в целом подтверждают необходимость педагогической организации творческой деятельности студентов отделения ДПТ в процессе профессиональной подготовки и обоснованность соответствующих педагогических действий. Это способствует эффективной подготовке квалифицированных специалистов декоративно-прикладного творчества, направленных на творческую реализацию в профессии.

Библиографический список

- Ушинский, К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении: собр. соч. в 11 т.: Т. 2 / К.Д. Ушинский. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.
- Саямон, Л. О физиологии эмоционально-эстетических процессов / Л. Саямон // Содружество наук и тайны творчества: сб. ст. / под ред. Б.С. Мейлаха; Комис. по взаимосвязям лит., искусства и науки Ленингр. отделения Союза писателей РСФСР. – М.: Искусство, 1986.
- Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. - М.: ИП, 1968.

4. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие.: Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин. - М.: ВЛАДОС, 1995.
5. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу; пер. с англ. Татлытаевой А. М. – СПб.: Евразия, 1999.
6. Эдвардс, Б. Художник внутри вас / Б. Эдвардс; пер. с англ. - Минск: ООО «Попурри», 2000.
7. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 371.1

Л.А. Закирова, доц. МаГУ, г.Магнитогорск

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье определяется сущность понятия «рефлексивное управление», выявляются противоречия рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования, раскрываются и обосновываются его закономерности.

Ключевые слова: рефлексивное управление, система, профессионально-экологическое образование, закономерности рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования.

Экологическое образование выделилось как особый педагогический феномен и актуализировалось в конце XX века в контексте общей смены парадигмы взаимоотношений человека и окружающей его природной среды. За прошедшее десятилетие достаточно четко определились наиболее значимые сущностные и структурно-функциональные характеристики, ключевые проблемы и направления развития профессионально-экологического образования. Вместе с тем, многие его аспекты еще не получили достаточно глубокого теоретического осмысления, поэтому научные исследования в области профессионально-экологического образования остаются актуальными. Это обуславливает необходимость, в частности, определения основных закономерностей рефлексивного управления системой современного профессионально-экологического образования, поскольку в генезисе негативных явлений в обществе, в особенности, в управлении всеми его звеньями огромную роль сыграло именно отсутствие ценности рефлексивного сопровождения практики. А дальнейшее развитие человечества потребует еще более тонкой рефлексивной деятельности.

Термин «рефлексивное управление» в психолого-педагогических работах рассматривается как неотъемлемая характеристика любого межличностного взаимодействия (К.В. Вербова, Л.Я. Зорина, С.В. Кондратьева, Ю.Н. Кулюткин, В.С. Лазарев, А.И. Мищенко, В.А. Ситаров, Г.С. Сухобская, П.И. Третьяков, Т.Н. Шамова, Е.Н. Шиянов и др.). Этот термин впервые был использован Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской. Авторы указывают на возникновение в процессе обучения педагогического парадокса, который состоит в том, что преподаватель призван управлять учебной деятельностью. «Следовательно, – отмечают они далее, – речь идет в данном случае не о каком-то прямом управлении деятельностью другого человека, а об управлении процессами его самоуправления, или, по нашей терминологии, о рефлексивном управлении деятельностью ученика со стороны преподавателя» [1, с. 72]. Согласно исследованию Ф. Шеллинга, сущностная характеристика «рефлексивного управления» состоит в том, что целью совместной деятельности преподавателя и студента является развитие у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности [2, с. 110].

Понятие «рефлексивное управление» широко используется в связи с обсуждением проблем системотехники (В.В. Дружинин, Д.С. Конторов, В.А. Лефевр, Г.Л. Смолян и др.). В рамках данного научного направления сущность рефлексивного управления состоит в том, что переданные первым субъектом второму основания для принятия решения выполняют функцию стимулирования мотивов выбора, осуществляемого вторым субъектом, но который желателен с точки зрения первого субъекта. По мнению авторов, разрабатывающих проблемы системотехники, рефлексивное управление наблюдается: в содействующих системах – игры «п против п» (управление параметрами своей команды), обучение, воспитание; в противодействующих системах – игры «п против п» (управление параметрами противоположной команды), спортивные соревнования, конкуренция, управление военным противником, конфликтные ситуации [3, с. 17]. Таким образом, рефлексивное управление характерно для различных видов деятельности, связанных с межличностными отношениями. Перевод профессионально-экологического образования на рефлексивные начала в общем виде представляется нам как овладение приемами мыслительной деятельности, в которой ведущая роль принадлежит осознанию познанного далее.

Знание закономерностей осуществления того или иного вида педагогической деятельности обеспечивает не только коррекцию этой деятельности, но и позволяет прогнозировать ее результаты и процесс их достижения. На уровне конкретного методологического знания педагогические закономерности рассматривались Ю.К. Бабанским, В.С. Гершунским, В.И. Загвязинским, В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и др. Закономерности управления образовательными системами неоднократно обсуждались Ю.В. Васильевым, Г.Н. Сериковым, А.А. Орловой, М.М. Поташником, А.Я. Найном, П.И. Третьяковым, Т.Н. Шамовой и др.

Приступая к выявлению основных закономерностей рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования, следует, в первую очередь, определить методологические ориентиры, которые выполняют роль оснований их выделения. Отсутствие таких ориентиров может привести к формулированию закономерностей и принципов рефлексивного управления системой профессионально-экологи-

ческого образования, не адекватных исследуемому явлению.

Чтобы избежать таких последствий, выявление присущих рефлексивному управлению зависимостей и связей осуществлялось нами по трем основным направлениям:

1) через анализ особенностей рефлексивного управления, описанных в философской и психолого-педагогической литературе, и опыта управления системы профессионально-экологического образования;

2) путем теоретического обоснования связей и зависимостей, свойственных рефлексивному управлению;

3) на основании некоторых данных опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях Челябинской области.

Ниже представлены обобщенные результаты проведенной работы в соответствии с выделенными направлениями.

В качестве методологических ориентиров использованы положения, согласно которым:

1) закономерности рефлексивного управления в соответствии с концептуальными положениями синергетики должны отражать диалектическую детерминацию естественного самоуправляемого развития системой профессионально-экологического образования, в которой равноправно и одновременно учитываются как внутренняя составляющая (процессы самоорганизации), так и внешняя составляющая (управляющие воздействия);

2) закономерности рефлексивного управления могут быть сформулированы на основе установленных в нем причинно-следственных связей и зависимостей с учетом модельного представления процесса самоуправляемого развития в области бифуркации (неустойчивости), обеспечивающего переход системы профессионально-экологического образования из состояния экстенсивного самоуправляемого развития в состояние интенсивного самоуправляемого развития;

3) причинно-следственные связи и зависимости определяются посредством анализа основных противоречий рефлексивного управления, развернуто обоснованных как с помощью дедуктивных построений, так и метода неполной индукции.

Выявление противоречий рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования служит основанием для определения его закономерностей. А чтобы понять, какие связи и зависимости свойственны рефлексивному управлению как целостной системе, необходимо прежде всего определить главное противоречие рефлексивного управления, отражающее как содержательный, так и динамический его аспекты.

Четкое определение упомянутых аспектов рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования, пишет Ю.В. Тихонравов, невозможно, так как «речь идет лишь о гносеологических абстракциях, не имеющих конкретных признаков различения и неотрывных друг от друга в онтологическом проявлении» [4, с. 149]. Поэтому в рефлексивном управлении не следует рассматривать содержательную и динамическую стороны обособленно. При анализе рефлексивного управления необходимо учитывать, что содержание, будучи препарированным в самом процессе, приобретает соответствующий уровень раскрытия.

В рефлексивном управлении мы, вслед за Т.М. Давыденко, наблюдаем учет внешних управляющих воздействий как преломленных через внутреннюю природу самой системы, ее самоуправляемое развитие в этих условиях, а не как однозначно навязанные системе или ее компоненту. Они лишь обеспечивают условия перехода системы в состояние неустойчивости и формирование в этой неопределенности выбора ею своей

траектории развития, но выбора, в некоторой степени обусловленного целью внешних воздействий. Иными словами, в рефлексивном управлении имеет место диалектика управления (определенности) и процессов самоорганизации (неопределенности), причем выбор осуществляется школой и каждым ее компонентом на всех уровнях их взаимодействия с учетом действия механизмов самоуправляемого развития [5, с. 4].

Отметим также то, что противоречие должно быть сущностным, внутренне присущим одному и той же реальности, единому предмету, явлению и процессу, диалектически раздваивающему его на противоположности. Указывая на значимость сущностных противоречий, П.С. Хейфец пишет о том, что диалектическое противоречие рассматривается как взаимодействие противоположностей на внешнем (феноменальном) уровне и внутреннем (сущностном), который, в отличие от первого, характеризуется взаимопроникновением, сочетанием этих противоположностей [6, с. 364].

Поскольку рефлексивное управление рассматривается в нашей статье как взаимодействие субъектов развития системы профессионально-экологического образования, в котором имеют место управляющие воздействия и самоуправление, выступающие в качестве его противоположностей, то основное противоречие можно сформулировать как противоречие между внешними управляющими воздействиями на систему профессионально-экологического образования (ее компонент) и ее внутренней активностью, выражающейся в стремлении к самостоятельному выбору траектории самоуправляемого развития и ее реализации.

Так как обеспечение целесообразной направленности самоуправляемого развития системы профессионально-экологического образования опосредовано приведением в действие всех ее механизмов, то из основного противоречия следует, что:

а) противоречия, характеризующие рефлексивное управление, должны обладать многоуровневой природой;

б) противоречия любого уровня должны включать в себя в качестве подсистем противоречия более низких рангов, являющихся в то же время одним из условий, порождающих противоречия более высокого уровня.

Предварительно отметим тот факт, что поскольку система профессионально-экологического образования с позиций синергетики рассматривается как диссипативная система, то и для управления ею не могут формулироваться априорные законы. Тем самым выделенные ниже закономерности носят вероятностный характер. Кроме того, если следовать синергетической концепции детерминизма, система профессионально-экологического образования – открытая система. Поэтому определенная динамика внешних управляющих воздействий может нарушать равновесность вуза как социально-педагогической системы и создавать в ней качественно иные состояния.

Итак, *основной закономерностью, определяющей общее направление рефлексивного управления, его содержание, структуру и технологию, является следующая*: чем больше внешние управляющие воздействия соответствуют внутренней природе системы профессионально-экологического образования (ее индивидуальному опыту) и обеспечивают условия для реализации ею собственной активности, тем выше уровень ее самоуправляемого развития, характеризующийся внутренней (на микроуровне) координацией деятельности участников образовательного процесса, компонентов системы профессионально-экологического образования.

В нестабильных окружающих условиях определить достаточно конкретно как желаемое, так и практически достижимое состояние системы профессионально-экологического об-

разования, на наш взгляд, невозможно. Тем более сложно обеспечить четкую траекторию движения системы профессионально-экологического образования к цели, которая непрерывно корректируется. Поэтому имеет смысл говорить не об устойчивости заданной внешним управлением траектории движения системы профессионально-экологического образования, а об устойчивости целесообразной направленности ее самоуправляемого развития. В этом принципиальное отличие рефлексивного управления от традиционного, от того, что принято называть управлением «с отрицательной обратной связью».

Не отрицая в целом «императивных» управляющих воздействий, согласимся с мнением Г.Н. Серикова, в соответствии с которым в центр управления «с отрицательной обратной связью» ставятся цель и заданная программа ее достижения, а не человек и его потребности, то есть социальная общность и ее интересы [7, с. 341].

В рефлексивном управлении внешние воздействия на систему профессионально-экологического образования и ее компоненты осуществляются с учетом их индивидуального опыта. Переход системы профессионально-экологического образования из одного устойчивого состояния в другое основывается на положительной обратной связи. При этом обеспечивается устойчивость целесообразной направленности самоуправляемого развития системы профессионально-экологического образования через непосредственное подкрепление положительной определенности конечной цели (желаемого состояния) в процессе развития. Таким образом, устойчивость целесообразной направленности самоуправляемого развития системы профессионально-экологического образования, реализуемая через внешние управляющие воздействия, означает сохранение направления саморазвития системы профессионально-экологического образования от существующего (исходного) состояния к желаемому состоянию. Иными словами, рефлексивное управление обеспечивает правильность выбора системы профессионально-экологического образования по содержанию, в то время как траектория развития определяется самим образовательным учреждением, то есть выбор является творческим по характеру.

Положительная обратная связь выполняет функцию усиления изменений состояния системы профессионально-экологического образования через подачу рассогласования с предыдущим состоянием в управляющий центр. Благодаря этому осуществляется прогрессивное (с точки зрения движения к конечному состоянию) самоуправляемое развитие системы

профессионально-экологического образования.

Приведем в обобщенном виде еще три закономерности, выявленные на основании упомянутой выше системы противоречий.

Первая в этом ряду: адекватная совокупности механизмов самоуправляемого развития системы профессионально-экологического образования конкретизация возможностей, порождаемых изменениями внешней среды, в управляющих внешних воздействиях обеспечивает условия для преобразования гомеостатических механизмов в гомеодинамические.

При определении управляющих воздействий, обусловленных изменением внешней среды системы профессионально-экологического образования, особое значение имеют: содержание, характер функционирования механизмов самоуправляемого развития вуза, условия их функционирования. Учет названных параметров в управляющих воздействиях обеспечивает условия для ориентации механизмов самоуправляемого развития на непрерывное самообновление за счет максимально эффективного использования возможностей, порождаемых изменением внешней среды системы профессионально-экологического образования.

Следующая из закономерностей: если нарушить устойчивость консервативной жесткой иерархической организационной структуры управления системой профессионально-экологического образования, перевести ее в состояние, характеризующееся гибкостью использования потенциалов компонентов, и обеспечить стимулирование выбора ими стратегий в рамках общей стратегии и метакультуры системы профессионально-экологического образования, позволяющих компонентам регулировать условия, в которых они существуют, то есть сделать их активными участниками происходящих изменений, то они переходят в устойчивый режим интенсивного самоуправления развития.

И еще одна закономерность: актуализация потенциала собственного самоуправляемого развития каждого компонента (участника образовательного процесса) и рост его возможностей обеспечиваются открытым его взаимодействием с другими компонентами (участниками образовательного процесса) на всех этапах совместной деятельности.

Таким образом, выделенные в данной статье закономерности являются методологическим основанием профессионально-экологического образования и базируются на представлении о системном строении биосферы с рациональным, созидательным и ответственным отношением человека к природе.

Библиографический список

1. Кулюткин, Ю.Н. Мышление учителя // Личностные механизмы. Понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. - М., 1990.
2. Шеллинг, Ф. Философия искусства / Ф. Шеллинг // Соч. в 3 т. - Л., 1977. - Т.1.
3. Попуткова, Г.А. Современное профессионально-экологическое образование студентов вуза : монография / Г.А. Попуткова. - Н. Новгород, 2006.
4. Тихонравов, Ю. В. Теория управления / Ю.В. Тихонравов. - М., 1997.
5. Давыденко, Т.М. Теория и практика рефлексивного управления школой: автореф. дис...д-ра пед. наук / Т.М. Давыденко. - М., 1996.
6. Хейфец, П.С. Теоретические основы непрерывного многоуровневого образования учащихся лицеев: дис...д-ра пед. наук / П.С. Хейфец. - СПб, 1995.
7. Сериков, Г. Н. Управление образованием: системная инструкция: моногр. / Г.Н. Сериков. - Челябинск, 1998.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 377

О.И. Статирова, руководитель центра ИТиО ИРПО, г. Челябинск

МОДЕЛИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассматривается модель самообразования педагогов в системе повышения квалификации, учитывающая возможности и особенности применения информационно-коммуникационных технологий в качестве средства самообразования.

Ключевые слова: самообразование, методологические подходы к решению проблемы самообразования, система повышения квалификации, информационно-коммуникационные технологии в системе повышения квалификации.

Переход общества от индустриальной к информационной стадии развития приводит к качественному изменению образования. Новая образовательная система возникает как система открытого, индивидуализированного, созидающего знания непрерывного образования человека в течение всей его жизни.

Мировой и отечественный опыт свидетельствует, что любые изменения в системе образования практически неосуществимы до тех пор, пока не происходит опережающая подготовка педагогических работников к данным изменениям. Учитывая, что становление педагога происходит не только в период базовой подготовки, но и в момент обучения в учреждениях системы повышения квалификации (СПК), поиск путей повышения качества дополнительного педагогического образования, реализуемого в СПК, развитие профессиональной компетентности педагогов, удовлетворение запросов личности в образовательных услугах обуславливают необходимость всестороннего исследования самообразования педагога как педагогического явления, поиска новых технологий обучения взрослых, активизирующих самообразовательную деятельность, внедрения с этой целью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Широкое применение ИКТ в самообразовании представляется объективно неизбежным, в силу реально наблюдаемых качественных изменений в структурах познавательной и практической деятельности человека, связанных с информатизацией общества в целом. Причем высокая эффективность и широкие педагогические возможности использования современных ИКТ в образовании и самообразовании достигаются только при учете как специфики самих средств, так и дидактических и психологических принципов взаимодействия обучающихся с ними, разработанных современной наукой. Таким образом, *актуальность вопросов, связанных с эффективным применением ИКТ в качестве средства профессионального самообразования педагогов в СПК в условиях информатизации образования, является очевидной.*

Для исследования обозначенной проблемы нами разработана и апробирована модель самообразования педагогов в СПК, учитывающая возможности и особенности применения ИКТ в качестве средства самообразования.

Обращение к моделированию как методу научного познания в исследовании педагогических проблем связано с возможностью абстрагирования, проникновения в сущность процессов и явлений, выяснения структуры и межэлементных связей, прогнозирования результатов. При этом модель в педагогическом исследовании выступает как идеализированное представление о реальном педагогическом процессе - полностью соответствовать своему объекту она не может и не должна [1].

Приступая к моделированию, прежде всего, следует опередиться с понятиями, имеющими первостепенное значение при исследовании обозначенной проблемы. В нашем случае, такими понятиями, с одной стороны, являются «самообразование» и «система повышения квалификации», причем они рассмотрены в теории и практике педагогики достаточно глубоко и всесторонне, а значит необходимо выделить и обобщить существенные для нашего исследования аспекты. С другой стороны, терминология в проблемном поле информатизации образования к настоящему моменту все еще не имеет общепринятой трактовки, следствием чего является необходимость уточнения понятий «информационно-коммуникационные технологии», «средства ИКТ», «ИКТ-среда» в рамках нашего исследования.

Начиная свой анализ с понятия «самообразование», отметим, что оно неразрывно (и содержательно и словообразовательно) связано с *образованием*, под которым в русском языке понимается: «1) становление, составление, образовывание чего-либо; 2) то, что образовалось из чего-нибудь» [2, с. 554]. Первая же часть рассматриваемого нами слова, «само...», как часть многих сложных слов в русском языке имеет самостоятельное лексическое значение и обозначает «1) направленность действия (называемого второй частью слова) на самого себя; 2) действие, совершаемое без посторонней помощи, произвольно, автоматически» [2, с. 907]. Таким образом, предметом нашего исследования является как направленный на самого субъекта процесс, совершаемый без посторонней помощи, так и его результат.

Представленные выше положения делают логичным выбор методологических подходов к изучению проблемы: личностно-ориентированный, требующий концентрации внимания на развитии личности, ее особенностях; и деятельностный, раскрывающий процесс развитие личности, ее образование в процессе деятельности.

С позиций личностно-ориентированного подхода, самообразование является продуктивным процессом развития личности, результат которого - изменения в самом субъекте (А.М. Магюшкин), самообразование неотделимо от самовоспитания (Д.Б. Эльконин). Под субъектностью понимается качество личности, обозначающее способность человека отдавать себе отчет в собственных действиях, быть стратегом деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, корректировать цели деятельности. Именно деятельность способствует становлению субъектности. А.Н. Леонтьев показал,

что движущей, регулирующей, управляющей силой деятельности субъекта, является предметная или опредмеченная потребность, а результатом - удовлетворение этой потребности через целенаправленное воздействие на объект [3].

Таким образом, самообразование - это самоуправляемый процесс познания, связанный со способностью личности организовывать себя и свою деятельность, то есть самостоятельно ставить цели и задачи деятельности, выбирать способы их достижения, осуществлять самоконтроль, самоанализ, самокоррекцию.

Дальнейшее рассмотрение самообразования с позиций деятельностного подхода приводит нас к определению самообразования как управляемой самим обучающимся систематической познавательной деятельности, включающей постановку целей, отбор средств, направленных на решение образовательных задач, и сам процесс их решения [4]. Согласно А.В. Петровскому, *самообразовательная деятельность* выступает как преобразование отношений между потребностями субъекта и возможностями их удовлетворения. Причем эта деятельность является дополнительной к основному занятию человека, хотя связана и даже обусловлена им [5].

Деятельностный подход ориентирует нас на более глубокое рассмотрение структуры деятельности, которая, по мнению ученых, многокомпонентна и включает в себя мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-исполнительский и рефлексивно-оценочный компоненты. Любая деятельность должна обязательно содержать все указанные компоненты [3; 4; 6].

Отсутствие мотивационно-целевого компонента превращает деятельность в хаотическое скопление отдельных действий без ясной и осознанной цели, когда человек не видит личностного смысла в совершаемых действиях, не воспринимает их как значимые, важные, необходимые для себя. Отсутствие же рефлексивно-оценочного компонента также приводит к потере цели деятельности, поскольку у человека не сформирована при этом способность оценить свое поэтапное продвижение к желаемому результату, возможность его достижения, перспективы и последствия своего поведения в дальнейшем. Успешность деятельности, возможность ее корректировать, развитие своих творческих способностей и самосовершенствование в целом становятся весьма затруднительными при отсутствии или невысоком уровне сформированности рефлексии.

Для самообразования не менее значимы его содержательная и процессуальная стороны. Функционирует самообразовательная деятельность или нет, всецело определяется владением обучающимся методами и приемами самообразовательной деятельности, нужными знаниями, умениями и навыками.

Деятельностный подход к проблеме самообразования позволяет выделить факторы, влияющие на активизацию самообразовательной деятельности. К таким факторам следует отнести: объективные факторы, связанные с условиями самообразования, социальными нормами и требованиями, предписываемыми субъекту определенные действия, его положение в социуме, и субъективные факторы, связанные с направленностью интересов, потребностей и мотивов самообразования педагога [6; 7]. Целенаправленное изменение выделенных факторов позволяет влиять на компоненты самообразовательной деятельности и активизировать ее, при этом самообразовательный процесс все же предопределяется личностью обучающегося.

Вместе с тем, остается открытым вопрос о руководстве самостоятельной познавательной деятельностью. Одни авторы косвенно указывают на необходимость управления самообразованием, самообразованием (А.К. Бушля, Ю.Г. Опарин,

В.В. Митюшкин), определяя организационно-педагогические условия, которые кто-то создает. Другие (А.А. Андреев, М.Р. Битянова, О.С. Газман, Г.Н. Сериков, Л.Г. Тарита) вполне определенно указывают на необходимость педагогического сопровождения (или поддержки, или помощи, или управления, или контроля и т.п.).

По нашему мнению, необходимость осуществления системы педагогических действий, способствующих самообразованию, с одной стороны, продиктована сменой социокультурной образовательной парадигмы в целом (на гуманистическую, предполагающую субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса) и очевидностью факта, что стихийное самообразование будет менее эффективным, чем при поддержке преподавателя.

С другой, *потребность и возможность осуществления педагогического содействия самообразованию педагогов со стороны СПК (рамках нашего исследования) вытекает из специфики самой СПК* [8; 9]:

1. СПК мы рассматриваем как упорядоченную совокупность формальных учреждений и организаций, а также неформальных объединений педагогов в рамках учебных заведений и образовательных программ, целью работы которых является повышение квалификации педагога, т.е. приращение образования личности, углубление профессиональной специализации, повышение уровня профессиональной компетентности, психологической переориентации на основе образовательных запросов и изменений в образовательной сфере.

2. СПК должна обеспечивать охват повышением квалификации всех педагогов в течение всей профессиональной деятельности и непрерывность процесса повышения квалификации. Непрерывности профессионального образования, по мнению специалистов (И.П. Глинская, А.Е. Марон, Г.Н. Сериков, Е.П. Тонконогая и др.), можно достичь только при тесной взаимосвязи активного самообразования педагогов и их практической деятельности с коллективной методической работой и периодической курсовой переподготовкой в СПК.

Таким образом, *подготовка педагогов к самообразованию и непосредственно их самообразование в СПК должны происходить при педагогическом содействии преподавателей и методистов*, под которым мы понимаем систему педагогических действий, способствующих достижению субъектом целей самообразования и обеспечивающих создание условий для принятия им оптимальных решений в различных образовательных ситуациях.

Обобщая вышеприведенные теоретические положения, можно определить *самообразование педагога в СПК* как процесс, предопределяемый личностно и профессионально значимой самостоятельной познавательной деятельностью педагога, направленной на развитие его профессиональной компетентности и осуществляемой при различной степени содействия ей со стороны СПК.

К настоящему моменту вопросы, связанные с самообразованием педагогов в СПК, являются одной из актуальных проблем непрерывного профессионального образования. Необходимость активизации самообразовательной деятельности педагогов в СПК требует поиска и внедрения в практику повышения квалификации педагогов новых технологий обучения взрослых, стимулирующих образовательную активность личности.

На наш взгляд, *одним из путей решения обозначенной проблемы может стать целенаправленное использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в системе повышения квалификации*. Поэтому остановимся подробнее на вопросах использования ИКТ в образова-

нии, при этом *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)* мы определяем как совокупность способов, приемов, методов поиска, передачи, сохранения и преобразования (в том числе создание новой) информации для получения определенных, заведомо ожидаемых, результатов (с использованием специальных средств ИКТ).

Средствами ИКТ называем комплекс программно-технических средств, предназначенных для получения, обработки, хранения и передачи информации. К таким средствам относят аппаратно-программные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации.

Образовательные возможности ИКТ – свойства ИКТ, допускающие (позволяющие) их использование в образовательном процессе и способствующие эффективному достижению целей обучения и воспитания (в интересах личности, общества, государства).

Практически все исследователи вопросов информатизации образования (А.А. Андреев, Б.С. Гершунский, Е.И. Машбиц, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.) приходят к единому выводу о высокой эффективности использования ИКТ в образовательном процессе. К таким возможностям относятся: незамедлительная обратная связь между пользователем и средствами ИКТ; компьютерная визуализация образовательной информации об объектах или закономерностях процессов и явлений, как реально протекающих, так и виртуальных; архивное хранение больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкий доступ пользователя к банкам данных; автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления образовательной деятельностью и контроля за ее результатами [10, 11].

Применение средств ИКТ в образовании способствует усилению познавательной мотивации обучающихся, увеличению доли самостоятельной познавательной деятельности, формированию личности обучающегося за счет развития его способности к образованию, самообучению, самовоспитанию, самоактуализации, самореализации.

Наиболее эффективная реализация образовательного потенциала ИКТ возможна в условиях сформированной ИКТ-среды. Исходя из понимания «среды» как совокупности условий, в которых протекает деятельность, или иначе – того, что заполняет пространство [2, с. 808, с. 995], и подразумевая в рамках нашего исследования под пространством систему повышения квалификации, рассмотрим чуть подробнее вопросы формирования и развития ИКТ-среды СПК.

Многими учеными и практиками было отмечено, что вопросы формирования ИКТ-среды образовательного пространства следует рассматривать комплексно, включая и технологические аспекты проблемы (оснащение аппаратными, программными и образовательными ресурсами), и человеческие (ИКТ-компетентность участников образовательного процесса), и организационные (целенаправленная организационная работа по обеспечению доступности средств ИКТ в образовательном процессе) [12].

Именно поэтому *ИКТ-среда СПК* понимается нами как совокупность технологических, кадровых и организационных условий (ресурсов) информатизации СПК, обеспечивающих использование средств ИКТ всеми участниками образовательного процесса.

Однако рассмотрение проблем развития ИКТ-среды СПК в контексте исследования самообразования педагогов с позиций личностно-ориентированного подхода позволяет говорить о внешних и внутренних аспектах развития такой ИКТ-насыщенной среды для каждого субъекта самообразования в отдельности.

Проблемы технологического оснащения и организационного обеспечения самообразовательной деятельности являются внешними для субъекта, в подавляющем большинстве случаев не зависящими от педагога обстоятельствами, связанными с финансово-экономической ситуацией в образовательной системе (или учреждении), позицией, которую занимает управленческий аппарат в вопросах информатизации и т.п.

К внутренним же, исключительно субъективным обстоятельствам следует отнести личную ИКТ-компетентность педагога. Более того, именно ее развитие определяет уровень насыщения ИКТ-среды профессиональной деятельности педагога и самообразования, в частности. Даже при самых благоприятных внешних условиях отсутствие или недостаточное развитие ИКТ-компетентности педагога делает невозможным его существование в этой среде, в его личностно-ориентированном пространстве такой среды может не существовать вовсе.

Из этого обстоятельства вытекает вывод о том, что, рассматривая развитие ИКТ-среды СПК, в которой осуществляется самообразовательная деятельность педагогов средствами ИКТ, детерминантой этого развития следует признать именно педагогическую ИКТ-компетентность и всесторонне содействовать со стороны СПК такому развитию. Причем под педагогической ИКТ-компетентностью следует понимать способность и готовность педагогов использовать доступные средства ИКТ в профессиональной деятельности (по Уварову А.Ю.).

Проведенный анализ проблем самообразования, СПК и применения ИКТ в качестве средства самообразования позволяет нам вернуться к вопросу построения модели самообразования педагогов в СПК средствами ИКТ. В разработанную модель в качестве элементов нами включены сам педагог и его самообразовательная деятельность, представленная всеми ее компонентами; система повышения квалификации, которая в случае рассмотрения самообразования педагогов берет на себя функцию педагогического содействия; третьим элементом модели выступает ИКТ-среда СПК, соотносимая с ИКТ-компетентностью педагога (рис.1).

Взаимодействие указанных элементов модели осуществляется в контексте содержания повышения квалификации и направлено на развитие профессиональной компетентности педагога.

Поскольку в нашем исследовании исключительно важным является вопрос *развития* самообразовательной деятельности, для каждого из элементов модели нами определены уровневые состояния, позволяющие оценить динамику изменений и пути (принципы) межуровневых переходов.

Для разделения на уровни самообразовательной деятельности за основу взяты характеристики, предложенные В.А. Беликовым: характеристики учебно-познавательных умений (полнота, осознанность, свернутость, быстрота, общность, прочность); характеристики усвоенных знаний (содержание, объем, связи); характеристики субъективных ощущений (познавательные интересы; учебные цели; эмоции: личная тревожность и эмоциональная устойчивость; потребности в достижениях и общении; способности: интеллектуальные и общительность [13].

В соответствии с этими характеристиками можно выделить уровни самообразовательной деятельности:

- *репродуктивный* (воспроизводящий) - деятельность по образцу, по алгоритму;

- *эвристический* - деятельность по самостоятельно выбранному варианту алгоритма, наиболее соответствующему заданию и условиям;

- *творческий* - самостоятельное планирование и свободное выполнение деятельности.

оперативной помощи, его следует рассматривать как «движение вместе, рядом, а иногда - чуть впереди, если надо объяснить возможные пути», не пытаясь контролировать, навязывать свои ориентиры;

3) педагогическая *поддержка* (О.С. Газман) направлена на

оказание помощи педагогу по мере необходимости, при четко сформулированной им потребности в такой помощи и адекватна возникшим затруднениям. Самообразовательная деятельность педагогом в режиме саморегулирования, самоорганизации, самоконтроля и т.д., соответствует высокому (творческому) уровню, а поддержка со стороны СПК необходима, в основном, для того, чтобы самообразование педагогов носило непрерывный характер («не дать пресечься, прекратиться, нарушиться»).

Разработанная нами модель позволяет соотнести уровни самообразовательной деятельности педагогов с уровнями педагогического содействия СПК и уровнями ИКТ-компетентности педагогов, отследить траекторию его движения к ожидаемому результату на определенном самообразовательном уровне, переходы между уровнями в соответствии с вектором развития профессиональной компетентности, а также наглядно отражает, что использование ИКТ в качестве средства самообразования, сопровождающееся

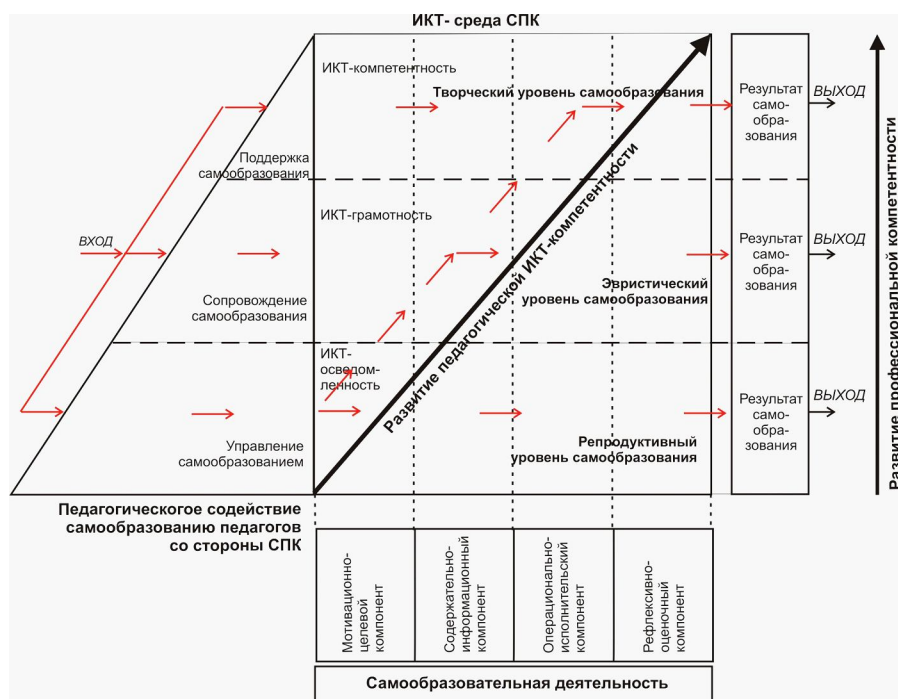


Рис. 1. Модель самообразования педагогов средствами ИКТ в системе повышения квалификации

целенаправленным повышением ИКТ-компетентности субъекта, позволяет осуществить переходы с одного самообразовательного уровня на другой, а значит способствует развитию общей профессиональной компетентности педагога.

Одновременно с развитием уровня самообразования изменяется и степень содействия этому процессу со стороны СПК (его уровень уменьшается от управления через сопровождение к поддержке). Но если существует такая очевидная зависимость в одном направлении (от самообразования к содействию СПК), логично и существование связи от содействия СПК к самообразованию педагогов, т.е. повлиять на уровень самообразования педагогов (и его результат) можно, изменяя степень участия СПК в этом процессе: воздействие со стороны СПК на компоненты самообразовательной деятельности педагогов также позволит перевести самообразование на более высокий уровень, т.е. повысить компетентность педагогов, что является главной задачей системы повышения квалификации педагогов.

Подводя итог проделанной работы, следует заметить, что внедрение представленной нами модели самообразования педагогов средствами ИКТ в практику СПК требует соблюдения ряда педагогических условий как взаимосвязанной совокупности мер, обеспечивающих достижение эффективности применения ИКТ в качестве средства самообразования. К таким условиям мы относим развитие ИКТ-среды самообразования в СПК через развитие ИКТ-компетентности педагогов; ориентацию образовательного процесса в СПК на развитие самообразовательной деятельности педагогов; осуществление перманентного дифференцированного педагогического содействия самообразовательной деятельности педагогов в СПК.

Поскольку ИКТ-компетентность (как и любая другая) сама выступает как мера сформированности у человека единого комплекса знаний, умений, навыков и опыта в определенной области ИКТ, как качественная характеристика, обозначающая способность и готовность к конкретной деятельности, и развивается постепенно, то уровни ИКТ-компетентности предлагаем определять следующим образом:

1) *ИКТ-осведомленность* - преимущественно теоретическая подготовка педагога в области ИКТ;

2) *ИКТ-грамотность* – совокупность теоретических знаний и практических умений и навыков, позволяющая успешно (без ошибок) решать несложные общепрофессиональные (универсальные) практические задачи с использованием ИКТ, проявляя при этом стабильность достижения положительных результатов;

3) *ИКТ-компетентность* - осознание потенциальных возможностей ИКТ для решения прикладных профессиональных задач, способность и готовность осуществлять свою профессиональную деятельность с учетом этих возможностей, целесообразности и эффективности применения ИКТ, добиваясь устойчивых воспроизводимых положительных результатов позволяет продвигнуться к уровню профессиональной.

Уровни педагогического содействия самообразованию педагогов со стороны СПК:

1) педагогическое *управление* включает в себя функции планирования, организации и контроля (если самообразовательный уровень педагога не высок, то внешнее управление (а не самоуправление) будет наиболее результативным);

2) педагогическое *сопровождение* (М.Р. Битянова) сводится к нейтрализации прогнозируемых трудностей и оказанию

При этом эффективная реализация самой модели, на наш взгляд, будет способствовать созданию гибкой системы непрерывного образования педагогов и формированию инновационного поведения современного профессионала, основанного на его творческих способностях, умении добывать и приме-

нять знания, инициативности и ответственности, что в Концепции долгосрочного социально-экономического развития России (на период до 2020 года) названо необходимым условием инновационного развития страны.

Библиографический список

1. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С.И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М., 2004.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
4. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А. К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983.
5. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов н /Д, 1996.
6. Сериков, Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. - Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-та, 1991.
7. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. - Рыбинск, 1993.
8. Ключев, Ф.Н. Управление качеством подготовки инженерно-педагогических кадров: учеб.-метод. пособие / Ф.Н. Ключев. – Н. Новгород: Изд-во Волж. гос. проф.-пед. ун-та, 2006.
9. Худоминский, П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 – 1981 гг.) / П.В. Худоминский. - М.: Педагогика, 1986.
10. Панюкова, С.В. Концепция реализации личностно-ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий / С. В. Панюкова. – М.: Изд-во РАО, 1998.
11. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании.: Дидактические проблемы. Перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: Школа–Пресс, 1994.
12. Водопьян, Г.М. О построении модели процесса информатизации школы / Г.М. Водопьян, А.Ю. Уваров. – М., 2006
13. Беликов, В.А. Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности: Метод. пособие / В.А. Беликов, Н.Г. Кривошапова, Л.А. Савинков. – М.: Владос, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 37.01:001.8

Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск

ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В работе рассматривается искусствоведческий аспект на примере оптимизации экологического компонента предметов школьного цикла в контексте системы технологического обеспечения непрерывного экологического образования школьников.

Ключевые слова: непрерывное экологическое образование, педагогическая система, педагогические принципы.

Взаимосвязь человека мира природы в той или иной форме отражена практически в любом литературном произведении. В то же время в школьном курсе литературы уделяется неоправданно мало внимания формированию экологической культуры школьников. Картины природы (литературный пейзаж), как правило, рассматриваются лишь в своей композиционной функции, анализируются как некий фон, не имеющий самостоятельного значения. Такое упрощенное представление чрезвычайно ограничивает возможности литературы в плане экологического образования.

Русская литература традиционно была близко связана с миром природы. Описания природы в ней имели разнообразное смысловое значение. Пейзаж творит духовный мир лирического героя, созвучен его умонастроению; имеет иносказательный смысл; является художественным символом.

Русские писатели демонстрируют поэтические формулы мира природы, образы красоты, глубокого и тонкого его восприятия. Все творчество И.С. Тургенева, Н.С. Лескова, И.А. Бунина проникнуто поэзией русской природы. Глубокое художественно-психологическое раскрытие духовных связей между человеком и миром природы дано в произведениях

С.Т. Аксакова, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и других.

Л.Н. Толстой, в частности, свой педагогический и писательский опыт вложил в серию кратких очерков о законах природы, об их воздействии на жизнь человека. Эти очерки («Сырость», «Отчего в морозы трещат деревья», «Старый тополь» и другие) были написаны для детей. Основная их идея: человек — часть природы и через труд приходит к ее пониманию.

Через переживания автора или героя раскрывается и собственно величие природы, как это находит отражение в творчестве М.Ю. Лермонтова, воспевшего природу Кавказа. Мир природы у М.Ю. Лермонтова освобождает душу от всех побочных, суетных наслоений, возвращая внутренний мир героя к глубинным истокам, к младенческой чистоте. У Ф.И. Тютчева мы находим представление о природе как о самоценности, достойной уважения и восхищения: «В ней есть душа, в ней есть свобода, в ней есть любовь, в ней есть язык...» [1 с. 146].

Картины русской природы, освященные высоким печально-щемящим и в то же время светлым чувством любви к свое-

му отечеству, написаны Н.А. Некрасовым, А. Блоком, Н. Рубцовым, доведены до высшего эмоционального накала С. Есениным. В стихах этих поэтов вся Россия предстает с ее безмолвными полями, сосновыми борами, лунноберезовым светом задумчивых рощ, ивами над прудом, раздольем лугов, осенними ветрами и песнями дождей.

В творчестве М.М. Пришвина гармонически сочетается и любовь к родной природе, и знания о ней, и понимание ее тонкой красоты. Кредо писателя заключается в убежденности в нравственном воздействии природы на человека, и сила этого воздействия будет тем более значительной, чем правдивее воссоздана писателем жизнь природы: прилет лебедей и зябликов, появление сморчков, вскрытие озер, первое кукование, первый соловей, зацветание ржи.

Принцип бескорыстного отношения к миру природы провозглашается К.Г. Паустовским. Ценность природы не в ее хозяйственном потенциале, а в эстетической и этической значимости. Еще в 1950-х годах им ставилась проблема охраны природы, как «дело государственной важности».

Размышления Л. Леонова, Ч. Айтматова, В. Астафьева, В. Распутина и других писателей об отношении современного общества к миру природы полны философского драматизма. В своих произведениях они пытаются лабильзовать читателя, заставить его задуматься о судьбе мира природы и судьбе отечества, остановить бездумное уничтожение всего живого и самого себя.

Произведения алтайских писателей, посвященных миру природы и человеку в этом мире, не только демонстрируют образы красоты, тонкого и глубокого восприятия, раскрывают этнически-духовные связи между человеком и миром.

К примеру, можно привести произведения алтайских писателей Э.Б. Каинчина «Баш ла болзын...!» и А.Я. Ередеева «Ажудагы балыктар». В них, на наш взгляд, остро поднимаются проблемы экологии, взаимосвязи и зависимости человечества от мира природы, где через содержание литературного произведения можно формировать у учащихся ответственное отношение к окружающей среде. В произведении Э.Б. Каинчина показана экологически актуальная проблема: вредное влияние современной техники на природу, преобладание материального богатства над духовным, преимущество личных интересов над проблемами охраны природы и рационального природопользования.

В литературной сказке А.Я. Ередеева поднимается вопрос современного состояния нашей природы (ускорение рыбной ловли химическими препаратами, мойка машин у озера, слив масло в озеро). Автор, пользуясь разнообразными приемами и средствами, сопоставляет состояние природы с душевным состоянием человека, наделяет пейзаж своим настроением, превращает его фон для выражения тех или иных чувств и размышлений. Также многие писатели (Г. Чорос-Гуркин, Л. Кокышев, Э. Палкин и др.) в своих произведениях демонстрируют поэтические формулы этнического взаимодействия с миром природы. Их произведения не только познавательны и увлекательны, высокохудожественны, но и сакрально наполнены древней мудростью народов Алтая. На наш взгляд, родная литература позволяет учащимся сделать сопоставление образного, научного и этнически-сакрального описания природы, преодолевать существующий в мировоззрении разрыв образным и логическим его восприятием.

Содержание школьного предмета «История» также позволяет оказывать педагогическое влияние на формирование экологического сознания школьников в рамках изучения разделов, касающихся природно-хозяйственной деятельности чело-

века. Однако экологические проблемы в этом случае, на наш взгляд, используются недостаточно.

При изучении культуры различных исторических эпох и государств может быть проанализировано взаимодействие человека и природы в конкретной исторической формации, показаны этапы и направления развития общественного экологического сознания, подчеркнута взаимосвязь общественного развития народов и природных условий тех территорий, на которых они проживали.

Учащимся может быть предложено оценить экологические последствия тех или иных технических изобретений (лук, огнестрельное оружие, транспортные средства и т. д.).

На историческом материале может быть раскрыто, как совершались величайшие экологические преступления: уничтожение тарпана (европейской дикой лошади), дронга (большой нелетающей птицы), американского странствующего голубя и т. д., а с другой стороны, как в разные эпохи осуществлялась охрана природы (законы, заповедные территории и др.).

Роль изобразительного искусства в экологическом образовании трудно переоценить. Содержание этого школьного предмета не ограничивается только собственными рисунками детей на экологические темы, хотя это, безусловно, главное. Мир природы предоставляет юным художникам поистине неограниченные возможности для его творческого эстетического освоения. Дети всегда с удовольствием рисуют мир природы. На уроках изобразительного искусства целесообразно учить рисовать школьников не только пейзажи различных ландшафтов по сезонам года, но и обучать технике натуралистических зарисовок (следы животных, плоды, листья, насекомые и т. д.).

Важное значение имеет и ознакомление школьников с различными направлениями изображения природы на картинах великих художников. Особое место в этом плане занимают мастера русского пейзажа (А.Г. Венецианов, А.К. Саврасов, И.И. Левитан, Ф.А. Васильев, А.И. Куинджи, И.И. Шишкин, В.М. Васнецов, М.А. Врубель, А.А. Рылов и другие). По-разному выглядит мир природы на полотнах французских импрессионистов (К. Моне, П. Сезанн, К. Писсаро, А. Сислея, О. Рейсгар и др.), художников эпохи возрождения (Джотто, Леонардо да Винчи, Рафаэль), великих фламандцев (П. Брейгель, Я. Рейсдал, Рубенс, Рембрандт) и т. д.

Специального рассмотрения заслуживает творчество художников-анималистов. Анималистика — древнейший вид искусства, которое, собственно, и началось с изображения животных.

Интересны с этой точки зрения работы: американского анималиста XIX века Дж. Одюбона, посвященные миру птиц; М.А. Ватагина — старейшего отечественного анималиста; современных российских мастеров: В.А. Горбатова — всемирно признанного специалиста в изображении птиц, В.С. Гребенникова — новосибирского художника-энтомолога, А.С. Разбойникова из Челябинска, в оригинальной манере изображающего мир бабочек, и других.

Чрезвычайно важно использовать полотна местных художников Г. Чорос-Гуркина, А. Чевалкова, К. Янсона и др., которые особо тонко чувствуют природу и своим искусством дают возможность проникать в душу и сердце людей. Именно красота Горного Алтая делает его уникальной творческой лабораторией нового поколения художников. Их влияние на формирование экологической культуры должно быть переосмыслено. Мы должны не только отдавать дань прекрасным творениям прошлого, но и учиться восхищаться «живым», новым искусством, так как оно сегодня говорит о нашем времени понятным и близким для человека языком.

Нельзя недооценивать роль музыкального воспитания в формировании экологического сознания учащихся. В творчестве композиторов тема природы также всегда занимала большое место.

В содержание занятий по данному предмету традиционно включаются: «Времена года» П.И. Чайковского; «Полет шмеля» Римского-Корсакова, композиции «Эль Бимбо» (музыка к телепередаче «В мире животных») и «Полет кондора» в исполнении оркестра Поля Мориа; «Отлет птиц», «Концерт Земле» Пола Уинтера (творчество этого американского музыканта получило название «экологический джаз» и популяризируется сотрудниками программы по охране окружающей среды ООН). В сочинениях П. Уинтера органично сочетаются музыкальные традиции различных культур и звуки дикой природы. Названия сочинений говорят сами за себя: «Колыбельная матушки Китихи маленьким тюленятам», «Гимн русской земле», «Волчьи глаза», «Что у нас общего?» и т. д.

Рассматривая искусствоведческий аспект в контексте системы непрерывного экологического образования школьников нельзя не учитывать богатый опыт других стран, которые сумели решить эту проблему посредством формирования особой национальной психологии, базой которой является «групповое сознание». К такому государству можно отнести, например, Японию. Ее высокая экологическая культура была достигнута не без участия образовательных программ в области окружающей среды, которыми охвачены школы, скаутские объединения, высшие и средние учебные заведения профессиональной подготовки. В городе Итикава, например, сотрудники префектуры придумали два волшебных талисмана, дали им ласковые имена. Назначение талисманов — помогать учителям проводить интересные уроки по темам окружающей среды.

Экологическое сознание в целом, в том числе чистота окружающей среды и природы, для японцев имеет особый смысл, ибо большое по численности население проживает на относительно маленькой территории, а забота о здоровье людей, переживших атомные бомбардировки, находится в числе приоритетных задач. Кроме того, японцы, как никто в мире, любят природу и тонко чувствуют ее красоту. В. Овчинников пишет [2, с. 2], что на сравнительно небольшом пространстве можно увидеть природу различных климатических поясов. Сочетание муссонных ветров и теплых морских течений создает в стране особый климат, при котором все сезоны ярко выражены и очень четко сменяют друг друга. Жителям Японии присуще стремление жить в согласии с природой, в полной гармонии с ней. С молоком матери они впитывают любовь к красоте природы, склонность наслаждаться ею, тонко чувствовать изящество линий, форм, композиций, сочетание цветовых оттенков. Японцы малорелигиозны — это место

в их сознании занимает культ красоты: в каждом доме вместо иконы имеется как бы алтарь красоты — ниша, в которой стоит ваза с цветами, икебана, висит картина. Вместо церковных богослужений они создали обычай, который помогает развить художественный вкус, — коллективное любование природой.

Отношение японцев к природе, интенсивное развитие экологического сознания в индустриальный период — это не только результат географического положения страны, это особая национальная психология, в основе которой лежит «групповое сознание». В.Т. Нанивская [3, с. 12], изучавшая систему морального воспитания в японской школе и анализирувшая воспитательно-образовательную работу с детьми в японском детском саду, подчеркивает, что уже у четырехлетних детей воспитатели начинают развивать чувство общественного долга. В пятилетнем возрасте у дошкольников развивают навыки общения и совместной деятельности, умение действовать самостоятельно, но согласованно с другими, проявлять дисциплинированность и стремление к достижению поставленной цели и общего результата. Это и есть начальная стадия формирования «группового сознания», которое за короткий исторический промежуток позволяет достигнуть значительных результатов.

Таким образом, общество все глубже осознает экологические проблемы планеты, и делает реальные шаги в решение их посредством глобального экологического образования, охватывающего все возможные формы обучения и воспитания. Поэтому во всех развитых странах уже сложилась и продолжает развиваться система образования в области окружающей среды, которая расширяет представление людей о планете, ее кризисном состоянии.

Считаем, что в настоящее время все предлагаемые программы по экологическому образованию должны иметь теоретическую основу — научное обоснование, которое продемонстрирует каждому, кто ею будет пользоваться, на что она опирается — на какие законы естествознания, законы развития природы, человека и общества в целом, какие научные постулаты лежат в основе ее содержания и какие научные психолого-педагогические положения могут обеспечить ее реализацию на практике. При этом любой аспект в контексте системы непрерывного экологического образования, в том числе и искусствоведческий, должен рассматриваться не просто как элемент, а как подсистема целостного экологического образования. Эта ориентация на данный принцип целостности позволяет преодолеть ограничения при осмыслении роли экологического образования в человеческом обществе и дать повод для разработки современной дидактики с учетом новой роли экологии в системе образования.

Библиографический список

1. Тютчев, Ф.И. Полное собрание сочинений / Ф.И. Тютчев. Т. 1. М.: Русский Язык, 1961.
2. Овчинников, В. Сакура и дуб: Впечатления и размышления о японцах и англичанах / В.Овчинников // Роман-газета. — 1987. - № 3.
3. Нанивская, В.Т. У истоков японского «группового сознания» (послесловие к русскому изданию) / В.Т. Нанивская // Детский сад в Японии. — М.: Мир, 1987.

Статья поступила в редакцию 17.03.09

УДК37.014.5

*В.Ю. Мелихов, канд. эк. наук, доц. РГСУ, г. Курск***УЧЕТНАЯ ПОЛИТИКА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

В рамках изменения экономических отношений внутри высших учебных заведений рассматриваются новые методы управления вузом. Обсуждаются особенности учетной политики учебного заведения.

Ключевые слова: управление высшей школой, организация образовательных услуг, учетная политика, финансовая хозяйственная деятельность.

Рыночная трансформация хозяйственной жизни страны, изменения экономических отношений внутри высших учебных заведений повлекли за собой необходимость внедрения экономических методов управления вузами. Усложнение условий управленческой деятельности повышает значение и ответственность за принятие управленческих решений.

Формирование подобных решений – сложный интеграционный процесс, в котором первой определяющей стадией является накопление достоверной информации обо всех фактах хозяйственной деятельности вуза. Именно эту стадию призвана обеспечить выбранная должным образом учетная политика высшего учебного заведения [1, с. 57].

Понятие «учетная политика» в отечественной литературе появилось сравнительно недавно. Поэтому различные авторы вкладывают в это понятие неодинаковое содержание. Так, в работе [1, с. 18] учетная политика предприятия определяется как «совокупность конкретных методов и форм ведения бухгалтерского учета, объявляемая предприятием, исходя из общепринятых правил и особенностей своей деятельности». Это определение, по существу, совпадает с дефинициями метода бухгалтерского учета, что создает смешение понятий и терминологическую путаницу. Некоторые авторы вообще не отличают учетной политики от метода бухгалтерского учета, считая эти понятия тождественными. Воздерживаясь от строгого определения, поясним наше понимание учетной политики вуза.

Текущая оценка имущественного и финансового состояния вуза производится посредством практической реализации метода бухгалтерского учета. Однако до его реализации необходимо предварительно решить целый ряд вопросов первоочередной важности.

В первую очередь, следует выявить все объекты, которые войдут в сферу действия учетной политики. Затем требуется определить и распределить по степени значимости факторы, влияющие на выбор способов отражения информации. Вслед за этим нужно сформулировать исходные положения для построения учетной политики, вытекающие из критериев выбора конкретных приемов учета и принципов финансово-хозяйственной деятельности, рассмотренных выше.

Далее из всего множества возможных способов ведения бухгалтерского учета отбираются способы, удовлетворяющие указанным критериям и принципам. При этом возможны ситуации, когда по некоторым объектам учета администрации вуза приходится самой разрабатывать способы ведения учета, поскольку для этих объектов такие способы в системе нормативного регулирования бухгалтерского учета пока отсутствуют. Наконец, отобранные способы по каждой составляющей метода бухгалтерского учета следует проверить на соответствие основному нормативному акту, касающемуся учетной политики, – Положению по бухгалтерскому учету «Учетная политика предприятия». Имеются в виду пункты 2.2. и 2.3. этого документа, где приведены общие допущения, в рамках которых предполагается формирование учетной политики, а также необходимые требования к последней. На заключительной

стадии рассматриваемой процедуры отобранные способы учета получают документальное оформление в виде приказа ректора как элементы учетной политики вуза.

Таким образом, под учетной политикой, по нашему мнению, следует понимать не только набор способов бухгалтерского учета, призванный обеспечить практическую оценку и обобщение фактов хозяйственной деятельности, но и всю систему критериев и принципов, на основе которых производится отбор способов учета. Следовательно, понятие учетной политики организации (и, в частности, высшего учебного заведения) – понятие значительно более широкое и общее, чем метод бухгалтерского учета.

Из такого понимания учетной политики следует, что она служит средоточием как стратегических, перспективных целей учебного заведения, так и тактических приемов их достижения. Она содержит одновременно, с одной стороны, концептуальные основы жизнедеятельности и развития организации, с другой – перечень конкретных операций практической оценки имущественного и финансового состояния вуза, определяющего возможность достижения стратегических целей.

С этой точки зрения учетная политика вуза представляет собой мощную базу для построения экономических механизмов его функционирования, важнейший источник информации, продуцирующей управленческие решения администрации и, в конечном счете, один из наиболее эффективных инструментов управления организацией. В этом смысле основными задачами учетной политики являются аккумуляция информации обо всех фактах хозяйственной деятельности в вузе, ее классификация в зависимости от содержания хозяйственных операций, их стоимостное измерение, промежуточное и итоговое обобщение.

Составляющие и объем информационной базы менеджмента

Понимаемая таким образом учетная политика вуза может служить основой для построения единой системы сбора, обработки и анализа финансово-хозяйственной информации. Подобного рода система призвана служить эффективным инструментом управления вузом, ориентируясь как на достижение оперативных текущих целей, так и на глобальные стратегические цели.

Управление вузом в новых экономических условиях складывается из целого ряда взаимосвязанных, но разнородных по своему содержанию процессов:

- поиска потребителей образовательных услуг;
- кадрового и материального обеспечения учебного процесса;
- развития коммерческих видов деятельности для возможного увеличения источников дополнительного финансирования;
- обеспечения движения финансовых потоков;
- укрепления социально-экономической базы вуза.

Для успешной организации указанных процессов и ответственного контроля над ними необходим большой объем информации, касающейся:

- контроля и прогнозирования расходов и доходов;
- выбора наиболее эффективных путей развития организации на ближайшее время и долгосрочную перспективу;
- принятия оперативных управленческих решений по текущим вопросам жизнедеятельности вуза;
- оказания информационной помощи администрации вуза и руководителям отдельных подразделений.

Таким образом, «сфера интересов» информационной базы состоит из изучения хозяйственных ситуаций, разработки и перспективной оценки альтернативных планов развития высшего учебного заведения, анализа финансовых потоков, прогнозирования возможных хозяйственных и финансовых операций и связанной с ними степени риска, принятия оперативных управленческих решений.

Отсюда следуют основные функции и составляющие информационной базы:

- планирование и прогнозирование предстоящих доходов и расходов;
- оперативный учет конкретных финансово-хозяйственных операций;
- непосредственный бухгалтерский учет, регистрирующий факт совершившихся финансово-хозяйственных операций;
- накопление, обработка и статистический анализ деятельности за прошедшие периоды;
- обобщение бухгалтерских данных с целью формирования информации для налоговых органов;
- финансово-хозяйственный анализ результатов за конкретный период.

Кроме того, информационная база должна включать данные, необходимые для прогноза динамики и направления денежных потоков, для экономической оценки имеющихся проектов, для анализа себестоимости всех форм обучения, для

контроля за использованием финансовых средств, для оценки и анализа оборотного капитала и для многих других целей.

В некоторых случаях управленческие решения могут быть основаны на непроверяемых, вероятных сведениях, устных сообщениях, данных, предоставляемых на нерегулярной основе, по мере надобности. При этом важнейшими условиями эффективности информационной базы для управления вузом являются использование результатов экономической теории и современных методов управления, своевременность предоставления необходимой информации, ее полнота и достоверность, улавливание внутренней взаимосвязи различных составляющих финансово-хозяйственной деятельности вуза.

Особую роль в построении информационной базы менеджмента играют аккумуляция и анализ информации об издержках на организацию образовательных услуг и о затратах на другие виды деятельности высшего учебного заведения [2, с. 118 - 121].

Экономическая самостоятельность и автономность вузов в современных условиях подняли вопросы, связанные с окупаемостью произведенных затрат и их влиянием на финансовые результаты, на уровень жизненно важных проблем.

Реализация принципа приверженности экономическому методу руководства также поставила эти вопросы во главу угла. Учет затрат в настоящее время становится основным инструментом управления вузом. Его важнейшие задачи состоят в оценке эффективности использования материальных, денежных и человеческих ресурсов в условиях их ограниченности, в формировании цены на образовательные услуги по каждой форме обучения, в выборе оптимальных краткосрочных решений, в прогнозировании и формировании управленческих решений, рассчитанных на достаточно отдаленную перспективу.

Библиографический список

1. Ахулкова, Е. Учетная политика / Е. Ахулкова, Т. Володина // Бюджетные и некоммерческие организации, 1997. - № 1.
2. Марцулевич, Л.М. Информационная база для принятия управленческих решений в высших учебных заведениях // Дис.... канд. экон. наук / СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1998.

Статья поступила в редакцию 11.03.09

УДК 681.3(07)

Н. Ю. Королева, канд. пед. наук, доц. МГПУ, г. Мурманск
Н. И. Рыжова, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул

ВИРТУАЛЬНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ КАК ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИКТ-НАСЫЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается феномен понятия «виртуальная реальность» и его использование в методической науке как основы для «порождения» современных интерпретаций методической системы обучения, используемых в процессе обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды. Описывается процесс формирования виртуальной среды обучения предмету на уровне взаимодействия предметной и методической наук. Обосновываются этапы порождения интерпретаций методической системы обучения для ИКТ-насыщенной образовательной среды.

Ключевые слова: виртуальная предметная среда, виртуальная среда обучения предмету, интерпретация методической системы обучения, ИКТ-насыщенная среда.

В условиях развитого информационного общества, когда наблюдается постоянный рост использования информационных технологий в различных сферах жизнедеятельности человека, актуальным становится использование «виртуальности» (виртуальных сред и пространств) как в научных отраслях

человеческой деятельности, так и в образовании. В настоящее время все более актуальным становится развитие существующих образовательных систем разного уровня в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды в рамках традиционной формы обучения.

В настоящее время все больше внимания уделяется процессам виртуализации как на уровне научных работ по социально-философскому направлению, где изучается непосредственно сам феномен «виртуальная реальность» и ее использование в различных сферах современного информационного общества [1; 3; 6; 9; 16], так и на уровне научно-методических исследований по теории и методологии образования [2; 4; 12; 14; 15], в которых обосновывается целесообразность и эффективность использования технологий виртуализации в условиях информатизации образования. Отметим, что в области информационных технологий достаточно активно рассматриваются аппаратно-программные аспекты виртуализации и возможности их использования в учебном процессе [7].

Сначала обратимся к описанию самого термина «виртуальность», который принято использовать в науках для обозначения мнимости объекта. В настоящее время значение этого термина все больше связывается с компьютерной реализацией, поскольку именно современные информационные технологии позволяют «увидеть» или, как сейчас говорят, визуализировать теоретические представления мнимого объекта. Тем не менее, по словам Н. Карпицкого [6], компьютерный виртуальный мир - лишь усовершенствование уже открытой человеком виртуальной реальности.

В общем смысле виртуальная реальность понимается как *созданная искусственными средствами смысловая среда*, которая выдается или принимается субъектом ее воздействия за подлинную или близкую к подлинной.

Виртуальная реальность, с точки зрения Н. А. Носова [12], независимо от ее «природы» (физическая, психологическая, социальная, техническая и проч.), обладает рядом специфических свойств:

а) *порожденность* означает, что виртуальная реальность продуцируется активностью какой-либо другой реальности, внешней по отношению к ней. В этом смысле ее называют искусственной, сотворенной, порожденной;

б) *актуальность* говорит о том, что виртуальная реальность существует актуально, только «здесь и теперь», только пока активна порождающая реальность;

в) *автономность* утверждает, что в виртуальной реальности свое время, пространство и законы существования.

г) *интерактивность* означает, что виртуальная реальность может взаимодействовать со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей, как онтологически независимая от них.

Согласно работе Н. П. Микулы [10], в настоящее время производится разделение виртуальных реальностей на моделируемые и интерактивные. Моделируемые виртуальные реальности призваны создать оторванный, независимый от реальности ее образ, задача которого - представить вовлеченному в нее человеку особый, иной мир. Задачей же интерактивных виртуальных реальностей считается даже возможность человеку соотносить этот образ с реальностью, изменять этот образ путем изменения характеристик объектов и участвовать в этом изменении так, чтобы получать при этом информацию, активизировать мышление.

Именно применение современных информационных технологий позволяет «открыть», сделать доступными виртуальные реальности (миры) своих наук для познания другими.

Под процессом обучения понимается процесс формирования у обучаемого некоторой системы знаний, умений и на-

выков действия в определенных ситуациях (компетенций). Виртуальность, по мнению В. С. Ефремова [2], является одним из основополагающих принципов процесса обучения, поскольку здесь повсеместно происходит апелляция к воображению обучаемого как механизму порождения виртуального мира (образа, ситуации). Расширение виртуального мира обучаемого происходит за счет знаний, приобретаемых им в процессе обучения, а точнее, в процессе учебного познания некоторой предметной области, обеспечиваемого взаимодействием «предметных» и педагогических наук. Виртуальные предметные среды обучения получили в настоящее время достаточно широкое распространение, чему, несомненно, способствовало внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс.

Рассмотрим процесс формирования виртуальной среды обучения предмету независимо от современных возможностей и средств ее реализации (т.е. пока не учитывая технический аспект самой виртуализации) (рис.1).

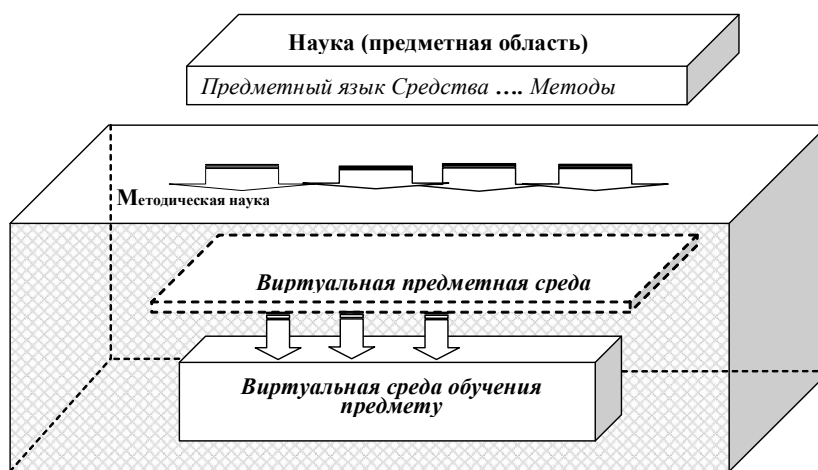


Рис.1. Формирование виртуальной среды обучения предмету

Согласно работе А. М. Новикова [11], наука определяется «как сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности» [там же, с. 40].

Всем наукам (в узком смысле термина) присущ определенный нами начальный этап процесса формирования виртуальной среды обучения предмету и условно названный этапом (1) – «Порождение виртуальной среды из предметной области», поскольку любая наука, изучая ту или иную предметную область, ставит перед собой целью выявление законов ее развития, существования и сохранения. Каждая наука обладает характерными для нее эмпирическими и теоретическими методами познания (в том числе и специфическими для нее), а также средствами этого познания, включая некоторый *формальный язык*, позволяющий науке с высокой степенью достоверности описать данную предметную область.

Под *предметной областью науки* мы понимаем «множество всех предметов, свойства которых и отношения между которыми рассматриваются в научной теории»¹. Таким образом, можно говорить о том, что каждая наука своим развитием с помощью присущих ей средств и методов формирует виртуальную среду «своей» предметной области, описывая ее «своим» предметным языком.

¹ Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/242778>.

Под *виртуальной предметной областью (виртуальной предметной средой)* мы понимаем адекватно отражающую существующую реальность, всю совокупность всевозможных моделей объектов данной предметной области в широком смысле, включая модели процессов и явлений. Именно эти модели виртуальной предметной среды, описывающие результаты научного познания, носящие весьма специфический характер и, как правило, понятные лишь узкому кругу специалистов, выступают в дальнейшем основой для учебного познания предметных научных областей, осуществляемого в образовательных целях.

Для того чтобы стать *виртуальной средой обучения предмету*, виртуальная предметная среда на следующем этапе должна выступить *предметом* методической науки. Мы обозначили данный этап как этап (2) – «*Погружение виртуальной предметной среды в методическую науку*».

Определив цель и содержание обучения, она предопределяет возможную интерпретацию методической системы обучения, основными элементами которой, согласно модели, предложенной А. М. Пышкало [13], являются: *цель, содержание, методы, формы и средства обучения*.

Виртуальная предметная среда будет подвергнута некоторой дидактической обработке, согласно присущим методической науке целям, методам и средствам, обусловленным отбором содержания обучения в соответствии с целеполаганием автора виртуальной среды обучения предмету. Иначе говоря, согласно некоторой методической теории, построенной конкретным автором. Определим этот этап как этап (3) – «*Формирование виртуальной среды обучения предмету*».

В результате «дидактической обработки», т.е. «работы методической теории», должно произойти *развитие* виртуальной среды предметной области, понимаемое нами как направленное, закономерное изменение, в результате которого должно возникнуть новое качественное состояние объекта – его состава или структуры².

Таким образом, виртуальная предметная среда трансформируется в некоторую (конкретную) *интерпретацию методической системы обучения предмету* или *виртуальную среду обучения предмету*, под которой, без учета средств ее реализации, мы понимаем конкретную реализацию построенной методической теории на практике.

Под методической теорией, согласно Н.И. Рыжовой [8], мы понимаем систему научных знаний в области методики обучения, направленную на получение новых знаний, включающую следующие элементы:

- эмпирический базис (совокупность научных предметных знаний);
- концептуальный базис (выбранные автором фундаментальные понятия, принципы, законы и т.п., на которые он опирается при построении методической теории; должен содержать три понятийных блока: дидактический, методический и предметный);
- концептуальный каркас (абстрактная модель существенных свойств и связей объектов, выделенных в концептуальном базисе);
- логика теории (множество допустимых в данной методической теории способов убеждения (доказательства));
- содержательная надстройка (совокупность предложений или действий автора, являющаяся предметом конкретного исследования);
- интерпретация методической теории (см. выше).

Последний этап – этап (4) – «*Порождение электронных*

интерпретаций виртуальной среды обучения предмету» – непосредственно связан с инструментами ее реализации. Безусловно, в настоящий момент, в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды, этим инструментом выступают информационно-коммуникационные технологии во всем своем многообразии: от несложных программных средств визуализации графических моделей до программных комплексов реализации технологий дистанционного обучения. Схематично представим описанный выше процесс (рис. 2).

Придерживаясь подхода к построению методической те-



Рис. 2. Процесс формирования электронных интерпретаций виртуальной среды обучения предмету

ории в рамках методической науки и моделированию методики обучения предмету с помощью этого понятия как таковой [5; 8], графически представим порождение виртуальной предметной среды и ее взаимодействие с МСО с целью порождения новых электронных интерпретаций МСО для ИКТ-насыщенной среды в контексте построения методики обучения предметной области или просто конкретному предмету (см. рис.3).

В заключение отметим, что в современных условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды обязательным условием описываемой трансформации виртуальной предметной среды в виртуальную среду обучения предмету должно стать *адекватное отражение модели профессиональной деятельности специалиста предметной области в учебных задачах содержания обучения, решаемых с использованием виртуальной среды обучения предмету*. Это, на наш взгляд, является важнейшим методическим аспектом, который надо учитывать при построении и выборе виртуальной среды обучения предмету в качестве современной интерпретации МСО.

Указанное условие, с одной стороны, обеспечит реализацию деятельностного подхода в обучении и будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущего специалиста, способного решать практические задачи, возникающие в профессиональной деятельности данной предметной области. С другой стороны, реализация указанного выше условия будет способствовать сокращению существующего разрыва между *научным познанием*, основанном на широком использовании новейших информационно-коммуникационных технологий, имеющем место в самой науке, и *учебным познанием*, реализуемом посредством виртуальной среды обучения предмету.

² Большой энциклопедический словарь. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/250230>.

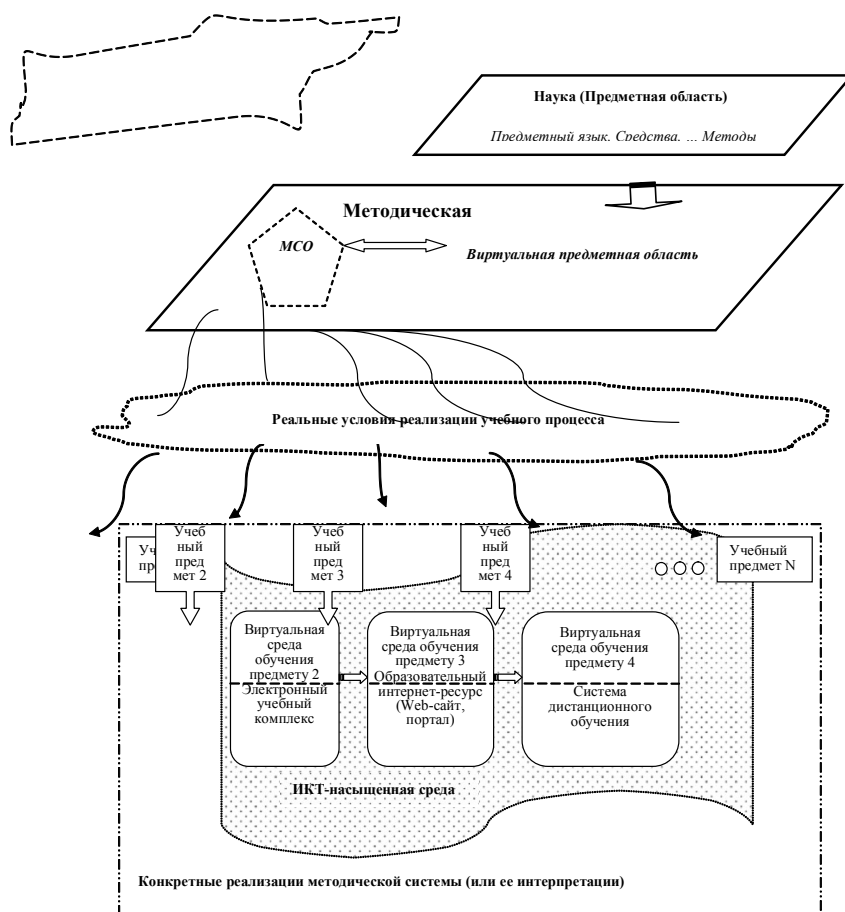


Рис. 3. «Порождение» виртуальной среды обучения предмету как интерпретации МСО

Библиографический список

1. Делез, Ж. Актуальное и виртуальное [Электронный ресурс] / Жиль Делез // Альманах «Восток» Выпуск: № 3(39), май 2006 г. – Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_art_1124.htm.
2. Ефремов В.С. Виртуальное обучение как зеркало новой информационной технологии [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.cfin.ru/press/management/1999-6/11.shtml>.
3. Иванов, Д. В. Понятие виртуализации: ключ к пониманию современности [Электронный ресурс] / Д. В. Иванов. – Режим доступа http://www.soc.pu.ru/materials/golovin/reader/diva-nov/r_divanov1.html.
4. Каптерев А.И., Образование: реальное, виртуальное, мнимое [Электронный ресурс] / А. И. Каптерев. – Режим доступа: http://www.autorun.e-rej.ru/Our/doclad_2.htm.
5. Каракозов, С. Д. Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования [Текст] / С. Д. Каракозов; под ред. Н. И. Рыжовой: Монография – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005.- 300 с.
6. Карпицкий, Н. Онтология виртуальной реальности [Электронный ресурс] / Н. - Карпицкий. – Режим доступа: <http://tvfi.narod.ru/virtual.htm>.
7. Колесов, А. Технологии виртуализации в России. Инфраструктурные решения.

[Электронный ресурс] / А. Колесов // PC Week/RE № 13 (619) 15-21 апреля 2008. – Режим доступа: <http://www.pcweek.ru/slideshows/detail.php?ID=108705>.

8. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки. / Лаптев, В.В., Рыжова, Н.И., Швецкий, М.В. / – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003.
9. Луценко, Е. В. Виртуализация общества как основной информационный аспект глобализации (основы информационно-функциональной теории развития техники и информационной теории стоимости) [Электронный ресурс] / Е. В. Луценко // Научный электронный журнал КубГАУ. - 2005. № 01(9), – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/20-05/01/02/p02.asp>.
10. Микула, Н. П. Реализация принципа виртуальности в компьютерных учебных программах [Текст] / Н. П. Микула // Цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе педагогического вуза и школы: Тезисы докладов I региональной научно-практической конференции. – Воронеж: ВГПУ, 2007.
11. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эгвес», 2006.
12. Носов, Н. А. Виртуальный интеллект [Электронный ресурс] / Н. А. Носов. – Режим доступа: http://www.futurerussia.ru/conf/forum_transform_nosov1.html.
13. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: автореф. докт. дис. М., 1975.
14. Рубин, Ю. Б., Андреев А. А. Педагогическая система виртуального обучения / Ю. Б. Рубин, А. А. Андреев [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999/III/2/266.html>
15. Серветник, О. Л. Процессы виртуализации как фактор трансформации процесса обучения в вузе [Электронный ресурс] / О. Л. Серветник. Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки»– 2006. № 4. – Режим доступа: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006_04/ped.
16. Силаева, В. Л. Подмена реальности как социокультурный механизм виртуализации общества [Электронный ресурс]: дисс. ... канд. филос. наук. / Силаева В. Л. – Режим доступа: http://socionavtika.narod.ru/Staty/diegesis/Silaeva/Realnost_Sod.htm.

Статья поступила в редакцию 12.0309

УДК 378

Н.Б. Печатнова, сотрудник АлтГПА, г. Барнаул

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ УЧЕНИЯ В ВУЗЕ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На основе предложенной автором модели интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе предлагается методика прогнозирования успешности учения выпускников общеобразовательной школы, основанная на использовании результатов психологического тестирования (Школьного теста умственного развития, теста Амтхауэра и теста Равена) и единого государственного экзамена.

Ключевые слова: прогнозирование, успешность учения, интеллектуальная готовность, диагностика, психологические тесты, контрольно-измерительные материалы ЕГЭ.

Изучение успешности учения в вузе выпускников общеобразовательной школы, поступивших в вуз в условиях введения в практику общеобразовательной школы единого государственного экзамена (ЕГЭ), важно для выявления прогностического потенциала экзамена, который в нынешних условиях становится основным индикатором готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе. Отметим, что не менее важное значение имеет выявление дополнительных индикаторов подготовленности выпускников общеобразовательной школы, обеспечивающей успешное учение выпускников школы в вузе.

В нашей работе мы исходили из гипотезы, что совместное использование результатов ЕГЭ и комплекса психологических методик, направленных на исследование интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе, позволит эффективно прогнозировать успешность их учения. При этом под успешностью учения в вузе мы понимали достижение целей обучения студентами, основанное на их экзаменационных оценках, экспертной оценке преподавателей, ведущих у них занятия, и сотрудников деканата, работающих со студентами. Необходимо заметить, что больших расхождений во мнениях преподавателей и сотрудников деканата об успешности учения в вузе студентов не наблюдалось.

Изучение теоретических работ по особенностям развития интеллекта учащихся в период окончания школы позволило нам сделать вывод о том, нет единого мнения относительно возраста, в котором происходит достижение личностью уровня зрелого интеллекта. Например, согласно теории Ж. Пиаже, достижение зрелости мышления происходит в возрасте 12-15 лет; согласно В.А. Кольцовой, «пики развития интеллекта, исследуемого с помощью методик Д. Векслера, приходятся на 19 лет, 22 года и 25 лет» [3, с. 121]; согласно исследованиям, выполненным под руководством Б.Г. Ананьева, оптимумы в развитии мышления приходятся на 20 лет, 23 года и 25 лет; В.М. Русалов констатирует, что «динамика-содержательные свойства личности – интеллект, характер – характеризуются двумя типами зрелости: и дефинитивной, и акмеологической. В дефинитивном смысле зрелость интеллекта и характера наступает в среднем к 12-20 годам. В акмеологическом смысле – к 25-45 годам» [5, с. 45].

В нашем исследовании, придерживаясь подхода В.М. Русалова, мы охарактеризовали период окончания школы как дефинитивное созревание интеллекта учащихся. При этом достижение дефинитивного типа зрелости интеллекта, в нашем понимании, характеризует сформированность интеллектуальных операций, логических форм и приемов на уровне абстрактно-логического, теоретического мышления.

Достижение выпускниками общеобразовательной школы дефинитивного типа интеллектуальной зрелости, по нашему мнению, является одним из условий положительного прогноза их успешности учения в вузе. Кроме того, влияние на успешность учения оказывает зрелость и других познавательных процессов (например, памяти). Согласно исследованиям Б.Г. Ананьева, оптимумы в развитии памяти приходятся на 19 лет, 22 года и 25 лет. Это говорит о том, что достижение оптимумов в развитии памяти немного опережает (со сдвигом на один год) достижение оптимумов в развитии мышления. По мнению Е.И. Степановой, это объясняется эффектом накопления информации, необходимой для ее переработки в процессе мышления [6]. Таким образом, диагностика достижения именно дефинитивного типа интеллектуальной зрелости в период окончания школы учащимися необходима для прогнозирования успешности их учения в вузе.

Исходя из вышесказанного, интеллектуальную готовность выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе мы определили как достижение достаточного для начала учения в вузе уровня зрелости познавательных процессов, включающего сформированность интеллектуальных операций, логических форм и приемов на уровне абстрактно-логического, теоретического мышления, владение выпускниками школ знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы средней школы.

В качестве компонентов модели интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе нами выделены характеристики зрелости таких познавательных процессов, как восприятие, память, содержательная и функционально-операционная стороны мышления, воображение и речь.

На основе построенной модели интеллектуальной готовности нами была разработана методика диагностики интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе, включающая две составляющие: психологическую и педагогическую. Психологическая составляющая направлена на диагностику зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, содержательной и функционально-операционной сторон мышления, воображения, речи), при этом содержательную сторону мышления выпускников общеобразовательной школы характеризует уровень овладения ими научно-культурными и общественно-политическими терминами и понятиями. Педагогическая составляющая методики направлена на диагностику предметно-содержательной стороны мышления (овладения знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы средней школы).

При отборе средств для диагностики психологической составляющей методики диагностики интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению

в вузе мы остановились на психологических тестах, оценивающих интеллектуальное развитие учащихся: Школьном тесте умственного развития [4], тесте Амтхауэра [2] и тесте Равена [1]; в качестве средства диагностики педагогической составляющей методики мы использовали контрольно-измерительные материалы Единого государственного экзамена [7].

Школьный тест умственного развития (ШТУР) – вербальный критериально-ориентированный тест, направленный на диагностику умения выполнять умственные операции с понятиями, подлежащими обязательному усвоению в средней школе на уровне абстрактно-логического мышления.

Тест Амтхауэра более объемный по сравнению с тестом ШТУР. Он направлен на исследование умения выполнять индуктивные умозаключения, абстрагирование, исследование умения устанавливать связь понятий, умения классифицировать, а также исследует уровень развития практического мышления, воображение, проверяет кратковременную память.

Тест Равена – невербальный тест, позволяющий оценить способность учащихся к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности на уровне образного мышления.

Контрольно-измерительные материалы ЕГЭ направлены на проверку предметно-содержательной стороны мышления (овладения знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы средней школы).

Необходимо заметить, что все вышеперечисленные тесты прямо или косвенно диагностируют также зрелость зрительного восприятия, зрелость внешней письменной речи, долговременной памяти.

Таким образом, отобранные нами средства диагностики интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы соответствуют компонентам модели интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе.

Проведенное нами в течение 2003-2008 годов эмпирическое исследование показало, что значимым прогностическим потенциалом (на уровне значимости $p < 0,05$ определена устойчивая достоверная связь между результатами тестирования и успешностью учения в вузе) для студентов, обучающихся на математических специальностях, обладают результаты единого государственного экзамена по математике ($0,3 \leq r \leq 0,5$); для студентов, обучающихся на педагогических специальностях, – результаты ШТУР ($0,4 \leq r \leq 0,6$) и результаты единого государственного экзамена по русскому языку ($0,3 \leq r \leq 0,5$).

Выявленные различия в информативности использованных методик об успешности учения в вузе студентов, обучающихся на математических и педагогических специальностях,

объясняются нами тем, что обучение на математических специальностях вызывает у студентов значительные затруднения по сравнению со специальностями педагогического профиля (в течение 2005-2008 годов перевелись по причине неуспеваемости с математических специальностей на педагогические 16 студентов, при опросе они объяснили свой перевод тем, что учиться на математических специальностях им было очень трудно, на педагогических же специальностях учиться значительно легче).

Выявленная устойчивая достоверная связь результатов единого государственного экзамена по математике с успешностью учения на математических специальностях объясняется нами тем, что большое значение для успешности учения на математических специальностях имеют уровень овладения математическими знаниями, полученными в школе, на основе которых строится дальнейшее обучение в вузе, и уровень зрелости познавательных процессов (в частности уровень дефинитивного созревания интеллекта, так как решение математических задач опирается на использование логических операций, логических форм и приемов на уровне абстрактно-логического, теоретического мышления).

Выявленная устойчивая достоверная связь результатов тестирования (ШТУР, ЕГЭ по русскому языку) с успешностью учения у студентов, обучающихся на педагогических специальностях, показывает, что для успешности учения на педагогических специальностях большое значение имеет также уровень зрелости познавательных процессов, так как знания, проверяемые в ШТУР и ЕГЭ по русскому языку, не являются определяющими при учении в вузе. Более высокая прогностическая значимость результатов ШТУР, по сравнению с результатами теста Амтхауэра и теста Равена, объясняется нами тем, что ШТУР является культурно-ориентированным тестом, специально разработанным для оценки умственного развития российского школьника. Вместе с тем, тест Равена, согласно Н.И. Ильичевой [1], позволяет диагностировать творческие интеллектуальные способности, а результаты учения в вузе отражают, в основном, репродуктивный характер мышления студентов.

Таким образом, на основе проведенного анализа результатов эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что разработанный нами диагностический комплекс обладает значимым прогностическим потенциалом, при этом структура комплекса психолого-педагогических методик, диагностирующих интеллектуальную готовность выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе, зависит от направления подготовки (специальности) высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Ильичева, Н. И. Диагностика и развитие одаренности школьников [Текст] / Н. И. Ильичева. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000.
3. Кольцова, В. А. История разработки проблемы психологии зрелости [Текст] / В. А. Кольцова // Феномен и категория зрелости в психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2007.
4. Психологическая коррекция умственного развития учащихся: пособие для школьных психологов [Текст] / К. М. Гуревич, И. В. Дубровина. – М.: Олимпик, 1990.
5. Русалов, В. М. Зрелость: эмоциональная, нравственная, личностная, интеллектуальная, социальная, биологическая. Единая или множественная характеристика [Текст] / В. М. Русалов // Феномен и категория зрелости в психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2007.
6. Степанова, Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. Монография [Текст] / Е. И. Степанова. – СПб.: Алетей, 2000.
7. Татур, А. О. Контрольно-измерительные материалы для Единого государственного экзамена [Текст] / А. О. Татур // Единый государственный экзамен. Научные основы, методология и практика организации эксперимента. – М.: Логос, 2002.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ЦОР)

В статье раскрываются особенности педагогического проектирования ЦОР в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды. На основе постановки профессиональных задач на ключевом, базовом и специальном уровнях раскрыта структура профессиональной компетентности педагога в области проектирования ЦОР. Предложены критерии сформированности профессиональной компетентности в области проектирования ЦОР.

Ключевые слова: ИКТ-насыщенная образовательная среда, профессиональная компетентность, педагогическое проектирование, цифровые образовательные ресурсы.

Информатизация образования, происходящая на современном этапе развития общества, открывает новые возможности и перспективы развития системы образования в целом, но при этом повышаются требования к профессиональной компетентности педагога. На сегодняшний день одной из составляющих профессиональной компетентности педагога является уровень использования им информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, разработка и внедрение в педагогический процесс ЦОР.

Это требует совершенствования профессиональной подготовки учителей в области ИКТ, формирования внутренних мотивов на основе раскрытия целесообразности и преимуществ использования ЦОР, обучения поиску и методам работы с современными коллекциями ЦОР, использования технологии педагогического проектирования учебных материалов в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды, их апробации и методики применения в рамках конкретных учебных занятий.

Использование информационных и коммуникационных технологий в системе образования изменяет дидактические средства, методы и формы обучения, влияет на педагогические технологии, тем самым преобразуя традиционную образовательную среду в качественно новую – *ИКТ-насыщенную образовательную среду*.

Развивая понятие «*информационно-коммуникационная среда*», под которым И.В. Роберт понимает совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом (в том числе распределенным информационным ресурсом) с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью [1], предложим трактовку понятия «ИКТ-насыщенная образовательная среда».

Под *ИКТ-насыщенной образовательной средой* будем понимать совокупность условий, реализуемых на базе информационных и коммуникационных технологий, направленных на осуществление образовательной деятельности, способствующей формированию профессионально значимых и социально важных качеств личности в условиях информатизации общества.

Характерными особенностями ИКТ-насыщенной среды, на наш взгляд, являются: интеграция различных информационных и коммуникационных технологий; всестороннее использование локальных, региональных и глобальных сетевых ресурсов; поддержка и развитие качественно новых технологий обработки информации, адаптированных для субъекта информационной среды; активное использование современных средств, методов и форм обучения в образовательном процессе.

Организация педагогической деятельности в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды предполагает соответствующие изменения во взаимодействии между субъектами образовательного процесса: учащимися, педагогами, администрацией образовательного учреждения, родителями. Изменяются цели, методы, средства, связанные с распространением новых способов работы с информацией, современными средствами коммуникации, совершенствуются традиционные дидактические средства и появляются новые, в частности *цифровые образовательные ресурсы*.

Тенденцией современного этапа информатизации образования является разработка технологии проектирования и целесообразное использование в образовательном процессе цифровых образовательных ресурсов.

Цифровой образовательный ресурс будем рассматривать как сложный объект и более того – как информационно-педагогическую систему, состоящую из простых и сложных элементов (подсистем).

Простыми объектами считаются объекты, обладающие содержательной и функциональной целостностью и осмысленностью. Простые объекты выражены в определенной форме (текст, изображение, звук) и часто имеют иллюстративный характер.

Сложными объектами считаются объекты, которые состоят из простых, обладают содержательной и функциональной целостностью более высокого уровня. Необходимо отметить, что эти объекты могут быть интерактивными [2].

Вследствие того, что цифровой образовательный ресурс мы понимаем как информационно-педагогическую систему, то, на наш взгляд, основной методологией построения подобных систем является педагогическое проектирование. Действительно, как отмечает Е.И. Машбиц, «в сфере образования функции проектирования не сводятся к разработке обучающих систем или отдельных компонентов этих систем, в этой сфере проектирование выполняет методологическую функцию, выступая как средство исследования закономерностей психического развития ребенка, особенностей формирования учебной деятельности и управления и т.д.» [3, с. 137].

При этом, в соответствии с определением Е.С. Заир-Бек, *педагогическое проектирование* мы будем понимать как «специальным образом организованное осмысление педагогических проектов и систем, когда на основе имеющегося состояния и прогноза желаемых результатов создается новый облик системы и одновременно процесс реализации в действительности задуманного» [4, с. 45].

При описании структуры профессиональной компетентности выделяют *ключевые* компетентности, необходимые для любой профессиональной деятельности, *базовые* компетентности, отражающие специфику определенной профессиональной деятельности, и *специальные* компетентности, отражаю-

щие специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности [5, с. 9].

Выделив составляющие ключевых, базовых и специальных компетентностей, представим структуру профессиональной компетентности педагога в интересующей нас области – в области проектирования ЦОР:

– *ключевые компетентности*: информационная компетентность; аналитическая компетентность; проектировочная компетентность; компетентность в области психолого-педагогических технологий;

– *базовые компетентности*: компетентность в области разработки элементов ЦОР с использованием различного программного обеспечения; компетентность в области педагогического проектирования; компетентность в области педагогического дизайна;

– *специальные компетентности*: компетентность в области апробации разработанного ЦОР и оценки его учебной эффективности; компетентность в области методики использования ЦОР в учебном процессе.

Отметим, что профессиональная компетентность педагога в области проектирования ЦОР формируется посредством решения профессиональных задач в указанной области на соответствующих уровнях (ключевом, базовом и специальном).

Ключевой уровень:

- определение цели обучения в соответствии с требуемым уровнем подготовки учащихся, отбор средств, методов и организационных форм учебного процесса;

- изучение состояния психических функций учащихся, учёт учебных возможностей школьников, предвидение типичных затруднений учащихся;

- владение навыками планирования и организации педагогической деятельности;

- анализ целевой аудитории учащихся и ожидаемых результатов обучения;

- умение производить поиск, анализ и систематизацию необходимой информации;

- использование различных информационных источников и умение проводить анализ источника представленной информации;

- умение предвидеть, анализировать и разрешать возникающую педагогическую проблему;

- разработка учебных материалов в традиционной форме и их использование в учебном процессе;

- анализ и структурирование учебного материала, выделение основных тем и разделов;

- умение работать над проектом.

Базовый уровень:

- умение осуществлять решения педагогических задач с опорой на современные ИКТ;

- умение проектировать ЦОР по конкретной учебной теме;

- использование процедур педагогического дизайна при проектировании и разработке ЦОР;

- умение использовать необходимое программное обеспечение при разработке элементов ЦОР.

Специальный уровень:

- умение самостоятельно и творчески организовывать процесс обучения на уроках с использованием ИКТ.

- умение реализовывать ЦОР по собственным проектам и проектам других в рамках учебно-воспитательного процесса;

- формирование педагогического опыта применения в профессиональной деятельности комплекса современных ЦОР.

С учетом декомпозиции представленных выше уровней профессиональной компетентности педагога в области проектирования ЦОР определены структура и компоненты содержания обучения и выделены основные содержательные линии:

- *Цифровые образовательные ресурсы в системе современного образования.*

- *Технология педагогического проектирования ЦОР.*

- *Инструментальные средства разработки ЦОР.*

- *Педагогическое оценивание с использованием ЦОР.*

Таблица 1

Критерии компетентности педагога в области проектирования ЦОР

Уровень	Показатели
Высокий	Сформированность научно-методических основ педагогического проектирования. Четкое и осознанное выполнение всех этапов проектирования ЦОР, включая их цикличность. Целесообразность отражается в методически грамотном использовании ЦОР или в четком представлении использования ЦОР в учебно-воспитательном процессе. Направленность действий определяется общественно значимой мотивацией, общечеловеческими ценностями, пониманием общественных запросов к современной системе образования. Выбор тематики ЦОР, его разработка и дальнейшее использование в учебном процессе подкреплено внутренними мотивами. Проявление творческого подхода, оригинальность в выборе форм представления учебной информации в ЦОР. Использование разнообразные мультимедийные формы подачи информации (текст, графика, анимации, аудио, видео).
Достаточный	Научно-профессиональная осознанность деятельности. Умение целесообразно выделять тематику будущего ЦОР. Знание, четкое представление особенностей и выполнение этапов педагогического проектирования ЦОР. Умение проводить поиск необходимых элементов ЦОР, используя специализированные сайты, образовательные порталы, электронные библиотеки, электронные энциклопедии, словари, справочники. Использование оптимальных форм представления учебной информации в ЦОР.
Ограниченный	Слабая сформированность проектной культуры, проявляющаяся в недостаточности и непоследовательности выполнения этапов педагогического проектирования. Целесообразность выполнения некоторых этапов далеко не всегда реализуется успешно, имеют место ошибки в выборе цели, форм представления и содержания информации. Осознанность педагогической деятельности в педагогического проектирования ЦОР носит локальный характер на уровнях как обыденного, так и теоретического сознания. Отсутствие оригинальности в представлении учебной информации в ЦОР, происходит напрямую копирование информации из учебников и учебных пособий без попыток изменить форму подачи учебной информации.
Низкий	Ограниченное владение ключевыми понятиями. Использование ЦОР мотивируется лишь только внешними мотивами, педагог не видит целесообразности применения их в учебном процессе ЦОР или же применяются уже готовые ЦОР с существенными недостатками и методически неграмотно. Решения, принимаемые в процессе педагогической деятельности, противоречивы, часто нецелесообразны, несвоевременны, неточны, неоригинальны.

- Система оценки качества ЦОР.
- Методическое обеспечение использования ЦОР в учебном процессе.

Для построения логической структуры содержания обучения и выбора наиболее оптимального варианта учебного курса была использована топологическая сортировка учебных элементов.

Экспериментальная апробация проходила на базе Барнальского государственного педагогического университета в рамках изучения спецкурса «Основы проектирования ЦОР» при очной и дистанционной формах обучения. Цель эксперимента заключалась в исследовании эффективности разработанной методической системы обучения, направленной на формирование профессиональной компетентности педагога в области проектирования ЦОР.

В рамках формирующего эксперимента было проведено тестирование испытуемых, использовались методы самооценки, оценки знаний и умений независимыми экспертами, статистические методы обработки данных.

Наличие педагогических эталонов, норм, правил, которым должна удовлетворять профессиональная компетентность педагога в области проектирования ЦОР, делает возможным ее измерение. Оно может осуществляться как измерение качества деятельности, с помощью экспертных оценок, тестирования или других методов. При этом проблема измерения профессиональной компетентности связана с проблемой выбора критериев, показателей и уровней ее сформированности.

Выбор критериев и показателей, наиболее полно характе-

ризующих профессиональную компетентность педагога, позволил обосновать возможность использования четырех уровней ее сформированности: *низкого, ограниченного, достаточного, высокого*.

Использование обоснованных критериев и уровней сформированности профессиональной компетентности в области проектирования ЦОР позволило оценить способности студентов разрабатывать качественные ЦОР.

Оценка результатов достижений обучаемых осуществлялась экспертами по разработанным критериям профессиональной компетентности педагога в области проектирования ЦОР на основе достижения показателей профессиональной компетентности в рассматриваемой области (табл. 1).

В рамках опытно-экспериментальной апробации была установлена динамика уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности в области проектирования ЦОР.

Научно-теоретический компонент оценивался по результатам входного и итогового тестирования, а операционно-технологический компонент – по результатам создания будущими учителями цифровых образовательных ресурсов до изучения спецкурса (на педагогической практике, в рамках дисциплин «Компьютерные сети и Интернет», «Теория и методика обучения информатики» и др.) и по окончании обучения, по результатам выполнения итоговых проектных работ.

Библиографический список

1. Роберт, И.В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования [Текст] / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 2004. – №5; №6.
2. Муранов, А.А. Состав цифровых ресурсов, необходимых для активного использования в ИКТ образовании [Электронный ресурс] / А.А. Муранов, Т.А. Шумихина // Информационные технологии в образовании (ИТО-2004): XIV Международная конференция-выставка – Москва: 2004. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2004/Moscow/VII/VII-0-4761.html>.
3. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Текст] / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988.
4. Заир-Бек, Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. – СПб.: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. – 2004.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 002:378

О.Н. Козел, ас. АлтГПА, г. Барнаул

ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ: СТРУКТУРА, СОСТАВЛЯЮЩИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ

Статья посвящена актуальным вопросам формирования вычислительной компетентности будущих учителей информатики (студентов педагогических вузов, обучающихся по специальности «Информатика», «Информатика с дополнительной специальностью») как составляющей профессионально-педагогической компетентности учителя информатики.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, вычислительная компетентность, вычислительный эксперимент, структура профессиональной вычислительной компетентности учителя информатики, формирование профессиональной вычислительной компетентности учителя информатики.

Изменения современного общества требуют пересмотра основной парадигмы высшего профессионального образования, в том числе педагогического. С позиций компетентностного подхода, рассматриваемого как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования, результатом обучения студента в вузе должна стать его профессиональная компетентность, которая «определяется не через сумму знаний и умений, а характеризует умение чело-

века мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт» [7, с. 6].

Динамизм развития современного общества предполагает необходимость непрерывного образования специалиста, готовность к постоянному повышению своей профессиональной компетентности. Способность адаптироваться к часто меняющимся условиям и технологиям особенно актуальна для будущего специалиста, в том числе учителя информатики.

Интегральной характеристикой подготовки современного педагога может выступать его профессиональная компетентность, понимаемая как способность решать типичные профессиональные задачи в сфере его профессиональной деятельности, на основе его знаний и профессионального опыта.

Согласно В.А. Козыреву, Н.Ф. Радионовой (РГПУ) [6], профессиональная педагогическая компетентность обеспечивается сформированностью ряда ключевых, базовых и специальных компетентностей, причем специальные компетентности отражают специфику предметной сферы деятельности педагога.

В качестве одной из компетентностей, характеризующей профессиональные качества учителя информатики, выступает вычислительная компетентность, которая является специальной для него в данной предметной области.

Анализ научной и педагогической литературы показывает, что авторы видят важность её формирования и становления, но общепринятого определения этого понятия на сегодняшний день не существует. Большинство авторов в своих работах используют понятия «математическая компетентность» (Т.А. Долматова, Н.Г. Ходырева [13], И.Н. Аллагулова [1] и др.) или «вычислительная культура» (Ю.М. Калягин [5], Т.Н. Казакова [4], О.А. Ивашова [3], И.Ф. Соколовский и др.). При этом термин вычислительная культура определяется этими авторами только для учащихся школ. Отметим, что в этих работах под вычислительной культурой понимается «учебная вычислительная деятельность, ориентированная на развитие личности ученика в процессе осмысленного овладения ее содержанием (знаниями и умениями математического и общекультурного характера), организованная с учетом социальных условий и характеристик необходимой обществу культуры» [3]. Работы по вычислительной компетентности и вычислительной культуре учителя, в основном, связаны с обучением вычислительной математике или численным методам (Г.М. Федченко [12], И.Н. Пальчикова [9], В.В. Мокшина и др.).

Исходя из предложенных вышеперечисленными авторами подходов, сформулируем определение вычислительной компетентности специалиста, формируемой в рамках учебного процесса следующим образом.

Вычислительная компетентность специалиста в современных условиях представляет собой интегративное личностное качество, сущностью которого является готовность специалиста эффективно использовать приобретённые в процессе обучения знания и умения в области математики и информатики для решения вычислительных задач, возникающих при выполнении профессиональной деятельности.

В своей работе мы рассматриваем вычислительную компетентность учителя информатики как составную часть его профессиональной педагогической компетентности. В связи с этим важнейшим компонентом профессиональной деятельности учителя является не только решение, но и обучение решению вычислительных задач. Поэтому сформулируем определение вычислительной компетентности учителя информатики, формируемой в рамках учебного процесса следующим образом.

Вычислительная компетентность учителя информатики в современных условиях представляет собой интегративное личностное качество, сущностью которого является готовность учите-

ля информатики эффективно использовать приобретённые в процессе обучения знания и умения в области математики и информатики для решения и обучения решению вычислительных задач, возникающих при выполнении профессиональной деятельности. При этом у педагога должны быть сформированы осознание социальной значимости этой деятельности, его личной ответственности за ее результаты, потребность в постоянном самосовершенствовании в указанном виде профессиональной деятельности.

Так как наша работа посвящена вопросам формирования вычислительной компетентности учителя информатики, то и сформулированное определение предназначается, в данном случае, для разъяснения смысла термина «вычислительная компетентность учителя информатики». Однако аналогичным образом может быть сформулировано определение вычислительной компетентности для учителя любой предметной области.

Говоря о вычислительной компетентности, можно видеть прямую связь между общепринятым подходом между структурой вычислительного эксперимента и компонентами, определяющими сущность вычислительной компетентности. Поэтому мы считаем целесообразным представить составляющие структуры вычислительной компетентности в профессиональной деятельности учителя информатики, опираясь на структуру вычислительного эксперимента, предложенную А.А. Самарским [11].

Под вычислительным экспериментом будем понимать ту деятельность, которая отражает основной метод познания в предметной области «Информатика» и является методологией решения задач с помощью компьютера (вычислительной системы), а его граф (рис. 1) описывает систему методов ин-

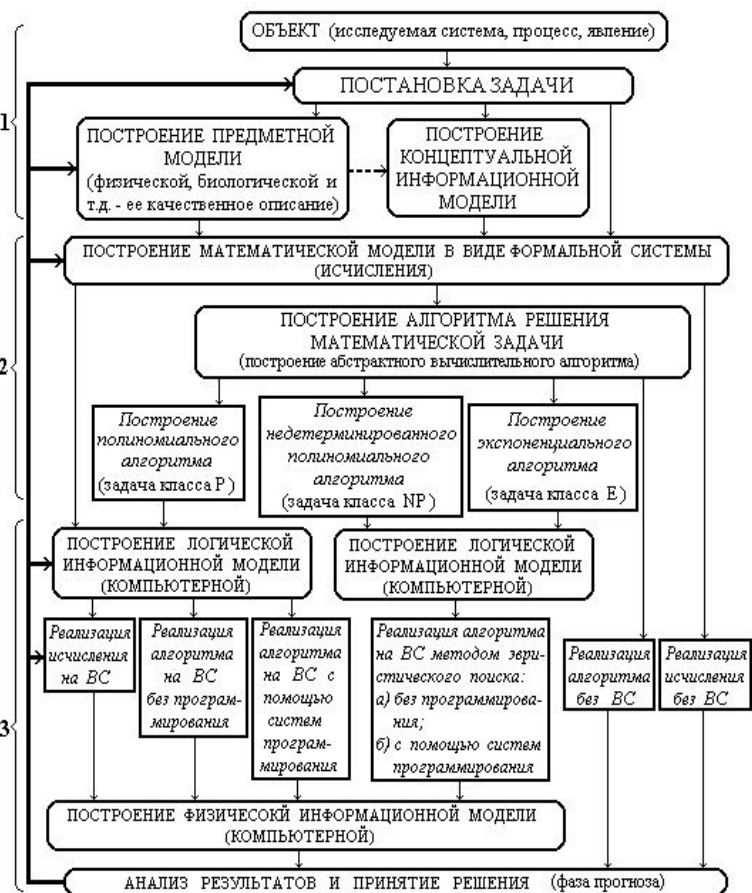


Рис. 1. Граф вычислительного эксперимента

форматики [8]. Сокращение ВС на схеме вычислительного эксперимента обозначает термин «вычислительная система», которая понимается как взаимосвязанная совокупность аппаратных средств ЭВМ и ее программного обеспечения.

Если исходить из подходов *А.А. Самарского* [11], то существенная часть вычислительного эксперимента, его ядро – триада «Модель-Алгоритм-Программа». Соответственно, при описании составляющих структуры вычислительной компетентности¹ важное место будут занимать компетентности в сфере составления и анализа модели, алгоритма, программы. При этом необходимо заметить, что вычислительная компетентность является составляющей более широкой компетентности в области вычислительного эксперимента.

Придерживаясь точки зрения В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой о структуре профессиональной компетентности [6], опишем структуру профессиональной вычислительной компетентности учителя информатики как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Специальные компетентности:

- компетентность в области определения типа конкретной задачи;
- компетентность в области выбора метода численного решения конкретной задачи;
- компетентность в области выбора среды для реализации выбранного метода;
- компетентность в области использования результатов, полученных в ходе численного решения задач, и переноса этих результатов на реальный объект;
- компетентность в области разработки собственных учебных материалов – вычислительных задач и внедрения их в школьный образовательный процесс.

Базовые компетентности:

- компетентность в области численного решения задач;
- компетентность в решении профессиональных задач, базирующихся на использовании информационных технологий и технических навыков взаимодействия со средствами автоматизации профессиональной деятельности;
- компетентность в области использования численных методов для решения задач;
- компетентность в области использования математического моделирования для решения задач (включая составление, проверку математической модели, а также её последующую корректировку);
- компетентность в области построения абстрактных вычислительных алгоритмов;
- компетентность в области применения языков программирования высшего уровня для решения задач;
- компетентность в области использования математических пакетов.

Ключевые компетентности, естественным образом, должны базироваться на ключевых компетентностях выпускников общеобразовательных учреждений и состоять из:

- компетенций в сфере познавательной деятельности;
- компетенций в сфере коммуникативной деятельности;
- технологических компетенций;
- компетенций в области техникознания (техническая компетентность) [10];

- компетенций в области применения прикладных программ для решения задач и реализации алгоритмов.

Формирование вычислительной компетентности будущего учителя информатики должно осуществляться в процессе всего обучения в вузе, причём различные составляющие структуры вычислительной компетентности могут формироваться при изучении различных дисциплин предметных областей «Математика», «Информатика» как последовательно, так и параллельно, создавая единую структуру, необходимую для успешного выполнения профессиональной деятельности, основанной на реализации вычислительной компетентности. Помимо математических дисциплин наиболее значимыми дисциплинами можно назвать такие дисциплины предметной подготовки, как «Численные методы», «Компьютерное моделирование», «Программирование», «Теория алгоритмов», «Практикум по решению задач».

На завершающем этапе формирования вычислительной компетентности будущего учителя информатики необходимо изучение спецкурса «Вычислительная компетентность как составляющая профессиональной компетентности учителя информатики», выступающего в роли средства формирования специальной вычислительной компетентности будущих учителей информатики. Таким образом, развитие вычислительной компетентности студентов, обучающихся по специальностям «Информатика», «Информатика с дополнительной специальностью», в условиях обучения в вузе и формирование на ее основе профессиональной вычислительной компетентности будущего специалиста предполагает выделение следующих блоков учебного материала:

Общетеоретический блок, целью которого является формирование у студентов таких знаний, как знание понятий «культура», «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход»; знание понятия «профессиональная компетентность», её структуры, этапов формирования.

Методологический блок, призванный обеспечить формирование у будущих учителей информатики следующих знаний и умений:

- знание понятий «вычислительная культура», «вычислительная компетентность», значимости их наличия у учащихся;
- знание понятия «вычислительный эксперимент», его структуры, этапов проведения;
- знание структуры, составляющих и этапов формирования вычислительной компетентности учащихся;
- умения по формированию и оцениванию вычислительной компетентности школьников;
- умения по организации образовательной среды с целью формирования вычислительной культуры школьника.

При этом цели обучения, согласно компетентностному подходу, формулируются в виде совокупности компетентностей [6].

В качестве основного метода обучения выбирается метод целесообразно подобранных задач, соответствующих структурным компонентам профессиональной деятельности в деятельности учителя информатики.

Таким образом, концепция формирования вычислительной компетентности будущих учителей информатики заключается в поэтапном формировании ключевых, базовых и специальных компетентностей в решении целесообразно подобранных задач, соответствующих структурным компонентам профессиональной деятельности учителя информатики.

¹ Здесь и далее описываются структура и составляющие вычислительной компетентности применительно к профессии преподавателя информатики

Библиографический список

1. Аллагулова, И.Н. Формирование математической компетентности старшеклассника в образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007.
2. Белоновская, И.Д. Формирование инженерной компетентности специалиста: предпосылки, тенденции, закономерности [Текст] / И.Д. Белоновская // Вестник ОГУ. – 2006. – №1.
3. Ивашова, О.А. ИКТ в становлении вычислительной культуры школьников [Электронный ресурс] // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании». – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2006/Moscow//1/1-1-6499.html>.
4. Казакова Т.Н. Методика формирования вычислительной культуры школьников пятых классов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Санкт-Петербург, 2004.
5. Калягин, Ю.М. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика [Текст]: Учебное пособие для студентов физ.-мат. факультетов пед. институтов. / Ю.М. Калягин, В.А. Оганесян, В.Я. Саннинский, Г.Л. Луканкин. – М.: Просвещение, 1975.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография /Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
7. Козырев В.А. Направления модернизации педагогического образования [Текст] / В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы. Ч.1: Сборник научных статей. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002.
8. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки. [Текст] / В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова, М.В. Швецкий – СПб.: Изд-во С.–Петерб. ун-та, 2003.
9. Пальчикова, И.Н. Совершенствование подготовки будущих учителей информатики по вычислительной математике [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пальчикова Ирина Николаевна. – Санкт-Петербург, 1999.
10. Ракитина, Е.А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Москва, 2002.
11. Самарский, А.А. Математическое моделирование и вычислительный эксперимент [Текст] / А.А. Самарский // Вестн. АН СССР. – 1979. – № 5.
12. Федченко, Г.М. Методическая система обучения будущих учителей информатики дисциплине «Численные методы» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2006.
13. Ходырева, Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2004.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 378

Г.А. Бакланова, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В работе проведен анализ структуры профессиональной информационной компетентности учителя начальных классов как целостной совокупности ключевой, базовой, специальной компетентностей, определенных современной ИКТ-насыщенной образовательной средой.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная компетентность учителя, информационная компетентность, профессиональные задачи учителя, структура информационной компетентности.

Важнейшим моментом в современном профессиональном образовании является не только и не столько предоставление обучаемым системы знаний и умений, сколько основанной на них готовности приобретать, применять на практике, преобразовывать и самостоятельно вырабатывать продуктивные способы решения профессиональных задач. В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина и другие исследователи [1] указывают, что основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в том, чтобы найти пути формирования у будущего специалиста деятельностной позиции в процессе обучения, способствующие становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач. Таким образом, сегодня стратегию высшего образования составляют развитие и становление профессиональной компетентности специалиста, готового и способного решать не только профессиональные задачи, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле.

В своем исследовании мы исходим из определения профессиональной компетентности учителя как интегральной характеристики, определяющей способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. При этом профессиональную педагогическую компетентность можно представить как целостную совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей педагога. *Ключевые* компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. *Базовые* компетентности отражают специфику профессиональной деятельности. Для профессиональной педагогической деятельности базовыми будут компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на современном этапе развития общества. *Специальные* педагогические компетентности реализуют базовые и ключевые компетен-

тности применительно к специфике профессиональной педагогической деятельности учителя конкретного предмета или конкретной области профессиональной педагогической деятельности [1].

Согласно классификации, предложенной учеными РГПУ им. Л.И. Герцена, можно выделить *пять основных групп профессиональных задач*, которые отражают базовую компетентность современного учителя [1]. В контексте профессиональной деятельности учителя начальных классов их можно сформулировать следующим образом:

- видеть младшего школьника в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей начальной школы, в соответствии с их возрастными особенностями;
- устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса;
- *создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду;*
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Для эффективного решения указанных профессиональных задач современному педагогу необходимо уверенно ориентироваться в потоках информации, уметь оперативно находить нужные материалы, перерабатывать их в соответствии с решаемой задачей и представлять информационный продукт для определенной аудитории.

В понимании *общей информационной компетентности* мы придерживаемся определения, предложенного в диссертационном исследовании С.Д. Каракозова. *Информационная компетентность* – это возможность гражданина информационного общества обеспечить себе: *свободный доступ к информации, не являющейся тайной*, а также его способность опубликовать и разгласить собственную информацию в нецензурированном виде, обеспечить себе право свободного выбора источника, провайдера, формата, стандарта, программы и технологии работы с информацией, реализовать доступные в обществе возможности относительно производства, передачи, распространения, использования, копирования, уничтожения любой свободно распространяемой информации, включая и его собственную информацию [2]. В трактовке профессиональной информационной компетентности мы исходим из определения, предложенного Е.А. Ракитиной [3], которая считает, что компетентность в сфере информационных видов профессиональной деятельности специалиста включает в себя: понимание закономерностей и особенностей протекания информационных процессов в профессиональной деятельности; знание свойств и характеристик профессионально важной информации; знание основных типов информационных систем, используемых в профессиональной деятельности, владение навыками работы с этими системами; сформированную потребность в использовании средств ИВТ при решении профессиональных задач, базирующуюся на осознанном владении информационными технологиями и техническими навыками взаимодействия со средствами автоматизации.

В условиях перехода к деятельности в ИКТ-насыщенной профессиональной среде мы полагаем, что в определение необходимо включить понятие целостности, т.е. речь должна идти не просто о применении средств ИВТ при решении профессиональных задач, а об их целостном, комплексном использовании в контексте профессиональной деятельности. Таким образом, в нашем понимании, речь идет о переходе на новый интегрированный уровень использования инфокоммуникационных и профессиональных технологий.

В соответствии с предметом нашего исследования определим профессиональную информационную компетентность учителя начальных классов. И.Б. Мылова считает, что профессиональная информационно-технологическая компетентность учителя начальной школы есть «интегральная характеристика, определяющая его способность (умение) решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием возможностей информационных и коммуникационных технологий» [4, с. 83]. В.В. Кюршунова определяет специальную информационную компетентность учителя начальных классов как профессионально-личностное качество педагога, представляющее собой совокупность знаний, умений и ценностного отношения к эффективному использованию новых информационных технологий обучения в учебном процессе начальной школы [5].

Анализируя представленные определения, можно сделать вывод, что и И.Б. Мылова и В.В. Кюршунова сводят наличие профессиональной информационной компетентности учителя начальной школы к способности решать профессиональные задачи с использованием определенных информационных технологий. Как отмечено выше, в современных условиях перехода к распределенным ИКТ-насыщенным образовательным средам этого недостаточно. Решение профессиональных педагогических задач учителем начальных классов на современном этапе осуществляется в ИКТ-насыщенной образовательной среде, поэтому мы должны готовить будущего учителя к комплексному использованию средств инфокоммуникационных и педагогических технологий.

Мы полагаем, что в современной ситуации, под **профессиональной информационной компетентностью учителя начальных классов** следует понимать личностную характеристику, основанную на мотивации к эффективному решению профессиональных задач в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды и обусловленную теоретическими знаниями, технологическими навыками, используемыми для осуществления деятельности с образовательными информационными ресурсами при помощи средств ИКТ на основе педагогических технологий. Таким образом, учитель начальных классов должен быть готов полноценно реализовать основные идеи информационно-деятельностного подхода, заложенные в стандарте начального образования:

- понимать и осознавать сущность происходящих перемен в содержании обучения и способах деятельности младших школьников;
- владеть ключевыми компетентностями в области информатики и ИКТ;
- быть готовым использовать аппарат информатики и ИКТ в своей педагогической деятельности (обладать базовой профессиональной информационной компетентностью);
- быть готовым к формированию информационно-технологической компетентности младших школьников в процессе обучения различным предметам, в том числе и информатике (обладать специальной профессиональной информационной компетентностью).

Состав и структуру информационной компетентности учителя начальных классов мы будем определять как целостную совокупность ключевого, базового и специального компонентов.

Ключевая информационная компетентность учителя начальных классов характеризуется наличием у него знаний, умений и опыта работы с различными видами информации,

различными информационными источниками, представленными как в печатном, так и в электронном виде, а также информационными ресурсами сети Интернет. Поэтому учитель, обладающий ключевой информационной компетентностью, владеет знаниями и умениями как в области традиционных (бумажных) технологий, так и в области информационных и коммуникационных технологий.

Базовая информационная компетентность учителя начальных классов определяется наличием знаний и умений в области психологии и физиологии, педагогических технологий, дидактики, знания особенностей использования современных технических средств, информационных и коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности для решения

основных профессиональных задач, направленных на достижение образовательных целей, с учетом запросов общества.

Специальная информационная компетентность учителя начальных классов предполагает наличие у него методических знаний по использованию традиционных (бумажных) технологий, компьютерных средств, информационных и коммуникационных технологий в организации образовательного процесса в начальной школе. Специальная информационная компетентность реализует базовые и ключевые компетентности применительно к специфике профессиональной педагогической деятельности учителя начальных классов, а также готовность применять их в целостной интегрированной форме для достижения образовательных целей.

Библиографический список

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография [Текст] / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2004.
2. Каракозов, С.Д. Развитие предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования: дис. ... докт. пед. наук [Текст] / С.Д. Каракозов. – Барнаул, 2005.
3. Ракитина, Е.А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе: автореф. дис. ... докт. пед. наук [Текст] / Е.А. Ракитина. – М., 2002.
4. Мылова, И.Б. Подготовка специалистов в области информатизации начального образования [Текст] / И.Б. Мылова // Информатика и образование. – 2004. – № 9.
5. Кюршунова, В.В. Становление информационной компетентности будущего учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.В. Кюршунова. – Петрозаводск, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 681.3(07)

Н. Ю. Королева, канд. пед. наук, доц. МГПУ, г. Мурманск
Д. П. Теес, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул
А. В. Замятина, ас. МГПУ, г. Мурманск

СОСТАВЛЯЮЩЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИКТ-НАСЫЩЕННОЙ СРЕДЫ

Описывается подход к построению методической системы обучения будущих учителей информатики педагогическим технологиям информационно-образовательных систем обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, педагогические технологии на основе ИКТ, ИКТ-насыщенная среда.

Внедрение цифровой техники в повседневную жизнь учащихся ставит перед будущим учителем информатики задачи не только по ее использованию в обучающей деятельности, но и в области квалифицированного создания образовательных информационных ресурсов, призванных формировать для учащихся необходимую образовательную среду. В настоящее время возникла потребность в учителе, способном решать новые профессиональные задачи, и в готовности педагога использовать именно новые педагогические технологии в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды.

Становление профессиональной компетентности будущего учителя предполагает развитие в нем способности и готовности решать профессиональные задачи средствами информационно-коммуникационных технологий как в предметной области обучения, так и области управления образовательным процессом.

Понятие «готовность» нельзя рассматривать отдельно от понятия «компетентность», составляющего основу профессионализма. На сегодняшний день существует достаточно мно-

го подходов к определению понятия «профессионализм» (В. А. Сластенин и др. [7], В. Бондаревский [2], В. Шувалова и О. Шиняева [11], Я. Турбовской [10], В. Я. Синенко [9] и др.). В отношении деятельности учителя, согласно работе М.В. Афонинной [1], мы понимаем готовность как органичный сплав высокого уровня выполнения профессиональной деятельности с определенными личностными качествами.

Профессиональная компетентность является основой профессиональных качеств личности и включает не только представление о квалификации, но и развитые социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности [8] и, согласно работе [5], понимается как интегральная характеристика, определяющая умение специалиста решать профессионально-педагогические проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях учебной и научной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Сущностные признаки компетентности позволяют говорить о том, что компетентный специалист (в частности, педагог) должен быть устремлен в будущее и предвидеть изменения, поскольку профессиональная деятельность учителя не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и требует постоянного и непрерывного (само)образования. Деятельность компетентного специалиста соответствует модели профессионального развития, в которой основной акцент переносится на становление умения «выйти» за пределы непрерывного потока повседневной практики; видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию. Следовательно, подготовка будущего учителя должна быть ориентирована не на обучение передавать готовые знания, а на формирование готовности будущего учителя находить знания (и средства) и применять их для решения профессиональных задач.

Авторы работы [3] выделяют несколько значимых для работы учителя уровней подготовки, на основе которых можно выделить уровни готовности к профессиональной деятельности: (1) воспроизведения готовых знаний в предметной области; (2) передачи знаний; (3) самостоятельного исследования.

Согласно работе А.К. Марковой [6], можно определить следующие ключевые критерии и показатели готовности будущего учителя к деятельности в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды:

- направленность на эффективную профессиональную деятельность в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды;
- осознанность действий при решении профессиональных задач;
- сформированная научно-методическая основа действий (необходимая система знаний для решения основных профессиональных задач в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды);
- умение четко и правильно ставить цели своей деятельности, освоенность действий (умения, навыки и опыт в решении профессионально-педагогических задач);
- результативность.

Непосредственно сама готовность педагога к деятельности формируется в условиях решения профессиональных педагогических задач, среди которых наиболее важными выступают следующие виды его деятельности в условиях классно-урочной системы: изложение новых знаний; закрепление изучаемого материала; организация самостоятельной работы учащихся; применение знаний учащихся на практике; проверка и оценка достижений учащихся.

Очевидно, что формирование готовности будущего учителя к деятельности в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды должно производиться в рамках решения им профессионально-педагогических задач на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Формирование единого информационно-образовательного пространства, которое составляют информационно-образовательные среды отдельных образовательных заведений, обусловлено быстрым темпом накопления информации и развивается в следующих направлениях:

- модернизация сетевых технологий учебных заведений;
- создание информационно-образовательных серверов для распространения учебно-методической информации;
- создание баз и банков данных;
- внедрение программных средств автоматизации рабочих процессов, включая управление учебным процессом и подразделениями учебного заведения;

– максимальное использование ресурсов сети Интернет, создание образовательных порталов учебных заведений с последующим объединением ресурсов в регионах и странах.

Информатизация образования предполагает развитие существующих и создание новых средств обучения, способствующих повышению качества обучения и предназначенных для организации работы обучаемых в единой распределенной информационно-образовательной среде. Новые средства обучения ставят вопросы разработки методик обучения на их основе, что влечет за собой трансформацию форм «традиционного» и развитие дистанционных. Современное образование в настоящее время достаточно активно использует сформировавшуюся ИКТ-насыщенную среду: широко использует не только Интернет-технологии, включая мультисервисные возможности сетей, электронные библиотеки, учебно-методические мультимедиа материалы (цифровые образовательные ресурсы), но и в арсенале учителя появилось достаточно новых аппаратно-программных средств обучения, призванных помочь учителю быстро и качественно создавать и использовать дидактические материалы (интерактивные доски, документ-камеры и т.п.)

Подготовка будущего учителя информатики к деятельности в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды может быть осуществлена в рамках дисциплины «Педагогические технологии информационно-образовательных систем обучения», предложенной С.Д. Каракозовым и Н.И. Рыжовой [4] для специализированной подготовки будущих учителей информатики

Методическая система обучения созданию и использованию ресурсов информационно-образовательных систем обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды строится на основе современных педагогических подходов (компетентностного, деятельностного, модульного) согласно следующим положениям:

- а) содержание обучения выстраивается на основе модели деятельности современного учителя информатики;
- б) формы организации обучения отбираются на основе деятельностного подхода и основываются на модульной технологии.

Она может быть описана с использованием классической модели, в которой:

- цели и содержание обучения описываются как совокупность задач, определяющих готовность будущего учителя информатики к использованию педагогических технологий информационно-образовательных систем обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды;
- основным методом обучения выступает метод целесообразно подобранных задач, которые отражают основные этапы деятельности специалиста в области проектирования, организации и управления педагогическим процессом в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды.

Содержание обучения имеет технологическую направленность, поскольку направлено на обучение педагогическому проектированию и созданию учебных ресурсов (по мнению А.Ю. Уварова [12], деятельности, основанной на технологии педагогического дизайна), а также эффективному использованию средств ИКТ-насыщенной образовательной среды.

Примерное содержание обучения может быть представлено в следующих учебных модулях:

Модуль 0. Современные педагогические технологии ИКТ-насыщенной среды.

Модуль 1. Педагогические технологии изложения новых знаний на основе ИКТ.

Модуль 2. ИКТ как технологии закрепления изучаемого материала.

Модуль 3. Педагогические ИКТ организации самостоятельной работы учащихся.

Модуль 4. Технологии работы по применению знаний на практике на основе ИКТ.

Модуль 5. Педагогические ИКТ проверки и оценки знаний, умений, навыков.

Приведем предлагаемый нами подход к отбору возможного примерного содержания дисциплины «Педагогические технологии информационно-образовательных систем» специализации «Системный администратор учебных компью-

терных сетей» в виде табличной информационной модели, построенной на основе сравнительного анализа технологий традиционного и дистанционного обучения с выделением возможных типов уроков и видов деятельности учителя (табл. 1).

В заключение можно сделать вывод о том, что на современном этапе развития образовательных информационных технологий сформировавшаяся ИКТ-насыщенная среда требует от современного учителя неперенной готовности к эффективному использованию ее средств в профессиональной деятельности независимо от технологии реализации учебного процесса (традиционно или дистанционной).

Таблица 1

Примерное содержание дисциплины "Педагогические технологии информационно-образовательных систем"

Модуль		Традиционные технологии	Дистанционные технологии	Типы уроков	Деятельность учителя
Модуль 0	Современные педагогические технологии ИКТ-насыщенной среды.	Базовые понятия и теоретические основы педагогических технологий; распределенные информационно-образовательные системы обучения (информационно-образовательные среды); традиционные и дистанционные системы обучения; информационное обеспечение образования; управление образованием.			
Модуль 1	Педагогические технологии изложения новых знаний на основе ИКТ.	Использование проектора; интерактивной доски; документ-камеры; презентаций; создание и использование электронного наглядного материала; использование мультимедиа энциклопедий; виртуальные экскурсии и т.п.	Создание презентаций и «видео-презентаций» (Бьерн Биллер); видео-сюжетов и видеофильмов; масштабных телеконференций, «настолярных» видеоконференций, аудио-конференций; IP телефония.	Смешанные; изложения нового материала; интегрированные; учебные экскурсии.	Информационно-объяснительная; обучающая
Модуль 2	ИКТ как технологии закрепления изучаемого материала.	Создание и использование электронных учебных ресурсов (УМК, учебники и т.д.); работа с модулями (открытые электронные образовательные ресурсы нового поколения); работа с виртуальными лабораториями, виртуальные эксперименты	Создание и использование электронных лабораторных дистанционных практикумов; информационно-образовательных серверов школы.	Смешанные; уроки выработки практических умений и навыков.	Обучающая
Модуль 3	Педагогические ИКТ организации самостоятельной работы учащихся.	Создание и использование информационно-образовательных серверов школы; разработка Web-сайтов (личных страничек) школы, учителей, учащихся; электронные ресурсы для самостоятельной работы учащихся; образовательные ресурсы Интернет;	Создание и использование информационно-образовательных серверов школы; электронных библиотек; разработка сайтов (личных страничек); образовательные ресурсы Интернет; доски объявлений.	Смешанные; домашняя работа; индивидуальная работа на уроках.	Обучающая
Модуль 4	Технологии работы по применению знаний на практике на основе ИКТ.	Разработка и использование электронных сборников упражнений, задачник; работа с виртуальными лабораториями, виртуальные эксперименты; использование интерактивной доски.	Разработка и использование электронных сборников упражнений, задачник; обучающих и контролирующих программ.	Смешанные; повторения, систематизации и обобщения; семинары, конференции.	Обучающая
Модуль 5	Педагогические ИКТ проверки и оценки знаний, умений, навыков.	<i>Тестовые задания:</i> формы и требования к ним; <i>Программы тестирования:</i> анализ рынка программ; программирование тестов в языках программирования; создание тестов в офисных приложениях; <i>Обработка результатов тестирования:</i> формы отчетов; разработка и ведение БД успеваемости учащихся; балльно-рейтинговая система.	Использование чатов (Skype, ISQ и т.п.); работа на форумах; общение посредством электронной почты; использование теле- и видеоконференций.	Смешанные; уроки проверки и оценки знаний учащихся.	Аналитико-оценочная; диагностическая; корректирующая

Библиографический список

1. Афонина, М. В. Формирование готовности учителя информатики к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения [Текст]: автореф. на соиск.уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика) / Афонина Марина Викторовна. Барнаул, 2007.
2. Бондаревский, В.О педагогическом творчестве и опасности дилетантизма [Текст] / В. Бондаревский // Народное образование. – 1988. – № 6.
3. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: ЛПК и ПРО, 2003.
4. Каракозов, С.Д. Информационно-образовательные системы. Учебно-методический комплект [Текст] / С.Д. Каракозов, Н.И. Рыжова. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография [Текст] / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: 1996.
7. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998.
8. Профессионально-педагогические понятия: Словарь [Текст] / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. – пед. ун-та, 2005.
9. Синенко, В.Я. Профессионализм учителя [Текст] / В.Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5.
10. Турбовской, Я. Без профессионализма нет ответственности [Текст] / Я. Турбовской // Народное образование. – 1999. – № 10.
11. Шувалова, В. От неуверенности – к профессионализму [Текст] / В. Шувалова, О. Шиняева // Народное образование. – 1995. – № 1.
12. Уваров, А.Ю. Информатизация школы и педагогический дизайн [Текст] / А.Ю. Уваров. – М.: ВЦ РАН, 2005

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 378

Н.В. Медведевко, соискатель АлтГПА, г. Южно-Сахалинск

ОСНОВНЫЕ ПРИЕМАЕМЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описаны подходы к изучению подготовки личности к профессиональной деятельности с точки зрения научной литературы (функциональный и личностный), а также в соответствии с эволюцией подходов к менеджменту и развитием управления (классический, человеческих отношений и научный).

Ключевые слова: подход, подготовка, профессиональное образование, менеджер, менеджмент, модульно-рейтинговая система, профессиональная деятельность, теория управления.

Для того чтобы определить полное представление о подготовке менеджеров к профессиональной деятельности, необходимо определить основные подходы к изучению данного явления, а также выявить ее структуру.

В научной литературе существуют два подхода к изучению подготовки личности к профессиональной деятельности: функциональный и личностный.

Функциональный подход проявляется в выявлении процессуальных качеств, непосредственно значимых для деятельности. С точки зрения функционального подхода подготовки, это определенное функциональное состояние, психологическая и социальная установка отношения, которая характеризует поведение личности.

Личностный подход связан с изучением подготовки как комплекс интегрированных, но разнородных свойств, различающихся по их месту и функциям в регуляции деятельности. При этом, ведущую интегрирующую роль выполняют личностные качества, выражающие направленность на соответствующую должность.

Личностными качествами менеджера являются: тяга к знаниям; профессионализм; ориентация на экономичность; ориентация на производительность; умение создавать коалиции; умение распознавать рациональные концепции; творческий подход; упорство; трудолюбие; уверенность в своей правоте; преданность делу; нестандартное мышление; изобрета-

тельность, инициативность и способность генерировать идеи; способность давать указания и умение выслушивать мнение партнеров (подчиненных, коллег); способность влиять на людей; способность выражать свое собственное мнение; способность к логическому мышлению; способность стимулирования профессионального роста подчиненных (коллег); способность объективно оценивать чужое мнение; способность объективно оценивать профессиональные качества подчиненных (коллег); способность публичного выступления; коммуникабельность; уравновешенность; лидерство; саморазвитие и самоорганизация; самоконтроль; энергичность и жизнестойкость; ответственность; умение и потребность работать в коллективе; озабоченность престижем предприятия или организации.

Как отмечает В.А. Сластенин, подготовка к деятельности есть такое особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности осознания на его выполнение. Она включает в себя различного рода установки на модели вероятного поведения, определения социальных способов деятельности, оценки своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата [1].

Высокая профессиональная подготовка является залогом успешной работы менеджера. Высококвалифицированный

специалист может и должен характеризоваться общекультурной компетентностью, ему свойственны нравственные нормы, принципы, взгляды, действия и поступки.

Профессиональная готовность, по мнению К.К. Платонова, есть не что иное, как субъективное состояние личности, которая осознает себя способной и подготовленной к той или иной профессиональной деятельности и которая стремится к ее выполнению. Он рассматривает готовность к профессиональной деятельности как результат трудового воспитания, профессионального обучения и психологической подготовки [2].

Современное состояние взаимодействия системы образования и рынка рабочих мест характеризуется тем, что разрушена эффективно работавшая в советское время управленческая вертикаль, регулировавшая номенклатуру специальностей и подготовку необходимого количества специалистов. Сложности и противоречия, с которыми мы сталкиваемся сегодня, во многом определены наследством старой системы подготовки кадров и соответствующей кадровой политики.

В современных условиях образовательные учреждения вынуждены учитывать такие характеристики рынка труда, как неопределенность, множественность форм, динамизм и другие. В связи с этим возникают новые требования к содержанию образования, в том числе и в области подготовки специалистов для системы управления.

Длительное время специалистами разных областей (образования, повышения квалификации, бизнеса и т.д.) обсуждается вопрос о том, что традиционные учебные предметы (экономика, политэкономика, теория экономических учений и другие) и формы обучения (лекции и семинары) не позволяют подготовить людей, способных быть организаторами и самостоятельно разрабатывать проекты, направленные на развитие финансовых и хозяйственных институтов.

В настоящее время стало понятно, что именно такие специалисты – организаторы, аналитики, проектировщики – необходимы для становления и развития экономической системы России в современной ситуации.

Сфера образования и подготовки должна стать местом, в котором будут «выращиваться» кадры, способные разрабатывать и реализовывать проекты и программы развития. Сегодняшняя система высшего образования воспроизводит, в основном, традиционные формы обучения, направленные на освоение знаний, а функция подготовки передается непосредственно на рабочие места.

Следовательно, основные усилия должны быть направлены на формирование новой системы образования и подготовки, прагматично ориентированной, гибкой, оперативной. Чтобы создание такой системы стало возможным, необходимо ответить на следующие вопросы: каких специалистов должна выпускать такая система? каким образом их нужно готовить? как учить (обучать)? чему учить (обучать)? в каких формах должна быть организована система образования и подготовки? Только такой подход обеспечит целенаправленные и целостные изменения в сложившейся практике подготовки специалистов, в частности, в области управления.

При разработке современного содержания образования и подготовки доминирующая роль принадлежит проектно-программному подходу. Этот подход предполагает организацию, в первую очередь, будущей деятельности и обеспечивает своего рода «выход в будущее» (в отличие от организации текущего функционирования и поддержания сложившегося положения дел). При таком подходе содержанием образования становится передача средств, методов и техник проектно-программной организации мышления и деятельности специалистов.

Для современной российской системы управления образованием интересны модели подготовки управленческих кадров системы образования стран Центральной, Восточной и Южной Европы в ситуации осуществления реформ, в частности:

- обновление и обогащение интеллектуального потенциала общества;
- постоянное формирование, стимулирование и удовлетворение потребностей в подготовке управленческих кадров;
- насыщение рынка труда специалистами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности;
- приведение кадрового потенциала специалистов к мировому уровню.

В соответствии с эволюцией подходов к менеджменту [Карпов А.В. Психология менеджмента] и развитием управления в исследованиях выделяются следующие подходы к подготовке кадров: классический подход, подход человеческих отношений и научный подход.

1. Самым значительным достижением классического подхода является признание менеджмента как важного феномена организованной деятельности. Чрезвычайно большое значение имеет определение главных функций управления. Основные управленческие функции (по А. Файолу) – циклически повторяющиеся процессы, которые обеспечивают достижения системы целей, эффективное функционирование, сохранение и развитие организации. Недостаток такого подхода заключается в игнорировании человеческого фактора.

В рамках подготовки кадров с точки зрения традиционного подхода важно сформировать организационную культуру управления – готовность специалиста реализовывать управленческие воздействия в логике выделенных функций управления.

2. В теории человеческих отношений менеджмент рассматривается как процесс взаимодействия людей. Исследователи полагают, что его задачи сводятся к изучению межличностных отношений: менеджеры выполняют свою работу, взаимодействуя с людьми, и поэтому должны использовать достижения психологии и социологии. Отсюда делается правильный вывод, что менеджер должен уметь работать с людьми, т.е. быть эффективным руководителем. В то же время игнорируются такие его основные функции, как планирование, организация и контроль.

В рамках указанного подхода развивается направление в подготовке кадров, связанное с обучением (научением) специалистов в процессе тренингов, упражнений, направленных на овладение конкретными практическими умениями и навыками.

Принципиальная переориентация исследований в направлении изучения человеческого фактора как основного элемента эффективной организации постепенно приводит к оформлению поведенческой школы в управлении. Работы показали, что не только межличностные отношения, но и мотивация, характер власти и авторитета, особенности лидерства, поддержание коммуникаций, субъективное восприятие человеком своего труда и места в организации — все это выступает мощными факторами эффективной работы и управления. Таким образом, главной целью этой школы становится повышение эффективности организаций на основе человеческого фактора.

3. В научном управлении склонны рассматривать менеджмент через призму процесса принятия управленческих решений, считая его основой теории менеджмента.

Принятие решений – важная составляющая менеджмента, необходимая при преобразовании исходных элементов в результаты деятельности. Это действие связано со всеми функциями менеджмента, но не исчерпывает их. Оно является лишь частью менеджмента. В функции менеджмента помимо

принятия решений входит воздействие принимающих решений на тех, кто их реализует.

В рамках данного направления в подготовке менеджера особое внимание уделяется его умениям организовывать процесс выработки и реализации управленческих решений, контролировать их исполнение посредством стимулирования и мотивации персонала (рис.1).

Классическая школа управления	Школа человеческих отношений и школа поведенческих наук	Школа науки управления
1. Развитие принципов управления. 2. Описание функций управления. 3. Систематизированный подход к управлению всей организацией.	1. Применение приемов управления межличностными отношениями для повышения степени удовлетворенности и производительности труда. 2. Применение наук о человеческом поведении к управлению и формированию организаций таким образом, чтобы каждый работник мог быть использован в соответствии с его потенциалом.	1. Углубление понимания сложных управленческих проблем благодаря разработке и применению моделей. 2. Развитие количественных методов в помощь руководителям, принимающим решения в сложных ситуациях.

Рис. 1. Вклад основных школ в развитие теории управления (карпов)

Анализ представленных подходов позволяет увидеть общие элементы в подготовке современных менеджеров:

- функциональность – готовность реализовывать функции управления;
- интерактивность – способность к взаимодействию и влиянию на других людей;
- оперативность и целеустремленность как способность решать практико-ориентированные и проблемные вопросы.

На наш взгляд, указанные черты совмещаются в полной мере в компетентностном подходе к подготовке кадров, который в современных условиях получает свое полноценное воплощение в вузовской практике. Идеи компетентностного подхода сформировались в ответ на требования работодателей к специалисту как компетентному работнику, способному к саморазвитию и самосовершенствованию.

Анализ исследований дал основания для следующей структурно-функциональной схемы подготовки будущих менеджеров к профессиональной деятельности на основе модульно-рейтинговой системы обучения. В данной структуре нами выделено два блока: личностный и операционный. Личностный блок включает в себя мотивационно-ценностный компонент и компонент профессионального самосознания. Операционный блок – содержательно-процессуальный компонент. Все вышеперечисленные компоненты, как и блоки, взаимодействуют друг с другом, причем взаимодействие профессионального самосознания мотивационно-ценностного и операционного (содержательно-процессуального) компонентов и составляет сущность подготовки будущих менеджеров. Заложенные функции, о которых речь пойдет ниже, также помогают раскрыть сущность подготовки будущих менеджеров.

Процесс формирования подготовки будущих специалистов – целенаправленное, разностороннее, творческое поведение личности, цель которого – овладение содержанием профессиональной подготовки.

Подготовка к профессиональной деятельности проявляется также в ин-

дивидуальных личностных характеристиках, структуре ценностного отношения будущего менеджера к профессиональной деятельности, в постановке целей, мотивационной подготовке к ней, в особенностях профессионально-управленческих установок, достижении определенных результатов, осознании социальной значимости своей деятельности и самоактуализации в данной профессии. Менеджер, который удовлетворен своей деятельностью и осознает свою профессиональную значимость, неминуемо становится выразителем общей идеи, он оказывает положительное воздействие на студентов и коллег.

В период обучения будущим специалистам-менеджерам необходимо сформировать следующие свойства и цели профессионально-управленческой подготовки будущего менеджера:

- систему мировоззренческих установок, нравственных и других свойств личности, личностную, профессиональную и жизненную позицию;

- индивидуально-типологические свойства менеджера, стиль общения и его ментальность, эмоциональность и ее динамику, способность к импровизации, интуицию и т.д.;

- умения и навыки будущего специалиста, система которых необходима и достаточна для организации целостного, личностного ориентированного процесса и реализации в управлении профессиональной и личностной позиции;

- систему знаний менеджера, представляющую целостную научную картину профессиональной деятельности [3].

А.Г. Ковалев выделяет четыре блока среди качеств, которыми должен обладать руководитель [4, с. 45] (рис.2).

Э.А. Уткин считает, что современному руководителю должны быть присущи следующие черты:

- наличие комплекса специальных знаний, высокая компетентность;
- предприимчивость, инициативность, способность к риску;
- гибкость и рациональность мышления и действий;
- логичность поступков, динамичность поведения;
- ориентация на конкуренцию;
- умение общаться с людьми, способность обеспечить хороший психологический климат в коллективе;
- и умения:
- принимать правильные управленческие решения;
- подбирать, отбирать и обучать работников;
- находить выход из конфликтной ситуации;
- вести деловые переговоры [5].

<p>1. Профессиональная подготовленность:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● знания, умения и навыки по профилю деятельности; ● знание науки управления; ● опыт работы 	<p>2. Психологическая подготовленность:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● интерес к деятельности; ● чувство ответственности; ● коллективизм
<p>3. Организаторские способности:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● способность к быстрой и четкой ориентировке в психологии людей; ● практический склад ума; ● сила воли 	<p>4. Педагогические способности:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● специфическая наблюдательность; ● педагогическая изобретательность; ● любовь к людям, интерес к их психологии и духовному развитию

Рис. 2. Система качеств руководителя

Р. Марр подразделяет все умения и качества на три блока:

1. Профессиональная компетентность, под которой понимается специфические знания, умения и навыки в определенной области.

2. Методическая компетентность, к которой относятся способность к восприятию и интерпретации информации, к системному мышлению.

3. Социальная компетентность, которая включает в себя способность к общению, сотрудничеству, разрешению конфликтов, то есть способность к руководству. При этом к социальной компетентности Марр относит также такие способности и качества, как контактность, умение вести переговоры, достигать поставленных целей, способность к адаптации, обучению, личной инициатива, готовность принимать на себя ответственность и т.п. [6].

Так как эту проблему давно изучают за рубежом, то уже накоплен достаточный опыт в подготовке менеджеров, который можно использовать в нашей стране. В связи с этим будем опираться на опыт зарубежных исследователей. Мы остановимся на классификации Р. Марра, наиболее адекватно отражающей все аспекты профессиональной деятельности менеджера. В условиях рыночной экономики происходит изменение профиля необходимых руководителю качеств. Если ранее ведущее место занимала профессиональная компетентность, то теперь в современных условиях наряду с ней такое же, если не большее значение имеют методическая и социальная компетентность.

Согласно проведенным Р. Марром исследованиям, чем выше положение руководителя, тем меньше значение профессиональной компетентности по сравнению с методической и социальной квалификацией. Наибольший интерес для нас представляет социальная компетентность. По Марру, 70 % своего времени руководители тратят на общение. Следователь-

но, успех предприятия или фирмы в значительной степени зависит от способности руководителя общаться с людьми внутри коллектива и вне его. Когда в 90-х годах прошлого века в США появились первые школы бизнеса, школы подготовки менеджеров, в программе обучения не было узкопрофессиональных предметов по экономике, праву, политике. Учебное время было посвящено развитию четырех главных умений управляющих и бизнесменов:

- умению слушать - полностью понимать собеседника, выбирать главное, ценное из его слов;
- умению говорить - кратко, ясно, вежливо, убедительно;
- умению читать - быстро, избирательно, внимательно, запоминая прочно и надолго;
- умению писать - грамотно, точно, соблюдая правила делового письма [6].

В процессе модульно-рейтингового обучения обеспечиваются условия для самостоятельной работы студентов, осуществляется актуализация их рефлексивного контроля за процессом и результатами своей учебной деятельности, гарантируется достижение внешне и внутренне заданных целей образования.

Модульно-рейтинговая система оценки знаний студента является качественно новым уровнем обучения в высшей школе, в основе ее лежит непрерывная индивидуальная работа с каждым студентом в течение всего семестра. Для внедрения рейтинговой системы требуется наличие стабильных программ и образовательных стандартов по предмету. Дидактическое оснащение должно быть полным. Переход на такую систему в российских вузах представляется довольно затруднительным, по крайней мере в настоящее время, так как требует больших финансовых затрат на разработку соответствующего программного обеспечения, его отладку и внедрение в учебный процесс.

Библиографический список

1. Слостенин, В.А. Гуманитарная культура специалиста / В.А. Слостенин. // Магистр. – 1991. – № 1.
2. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986.
3. Викторова, Л.Г. Роль коммуникативных качеств руководителя в его профессиональной деятельности и условия их формирования в вузе / Л.Г. Викторова, И.В. Дыгина // <http://res.krasu.ru/paradigma/1/10.htm>.
4. Ковалев, А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев. – М., 1978.
5. Уткин, Э.А. Профессия - менеджер / Э.А. Уткин. – М., 1992.
6. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики / Под ред. Р. Марра. – М., 1997.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 378.02:372.8

Е.В. Дудышева, ст. преп. БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ НА МЛАДШИХ КУРСАХ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрены условия организации междисциплинарной проектной деятельности будущих учителей информатики как средства совершенствования предметной подготовки, описан опыт межкурсового проектирования на младших курсах педагогического вуза.

Ключевые слова: педагогическое образование, междисциплинарное проектирование, информатика, учебно-профессиональные проекты, обучение в сотрудничестве.

Среди множества задач, решаемых системой высшего педагогического образования, одной из приоритетных является обеспечение достаточного уровня предметной подготовки будущих специалистов. В условиях непрерывно возрастающей роли информационных технологий современная общеобразовательная школа особенно высокие требования предъявляет

к уровню квалификации учителей информатики, их способности обеспечить учебный процесс на всех ступенях школьного образования, в том числе в профильной школе.

Профессиональная подготовка учителей информатики реализуется на базе различных дисциплин предметной области, состав и содержание которых будут неизбежно меняться

по мере развития научных и технологических основ в области информатики. Однако совершенствование предметной подготовки, изменение ее структуры в сторону большей интегрированности и профессионально-практической ориентированности обеспечивается не только динамикой содержания учебных дисциплин, но и переходом к инновационному образованию, основанному на личностном, сущностном и акмеологическом подходах, профессионализме и фундаментальности образования. Реализация перечисленных подходов и принципов в сочетании с дидактикой проблемного обучения приводит к идее применения в предметной подготовке будущих учителей информатики междисциплинарного проектирования.

Проектирование как деятельность обладает высоким потенциалом в сфере развития самостоятельной творческой работы школьников и студентов, органично сочетается с групповым обучением [1]. Современный подход к пониманию метода проектов, получающему все большее распространение в отечественном образовании, характеризуется соблюдением баланса между академическими фундаментальными знаниями и прагматическими профессиональными умениями, в том числе на межпредметном уровне. Условия эффективной реализации групповой междисциплинарной проектной деятельности в вузе включают, по крайней мере, три важных составляющих: мотивацию студентов, их желание получить результат в ходе совместного проекта; методическое обеспечение поддержки процесса проектирования; нахождение организационной формы, сочетающейся с учебным процессом.

Проблема обеспечения как теоретической, так и практико-ориентированной предметной подготовки особенно актуальна для начального этапа профессионального образования. Педагогические вузы сталкиваются с несоответствием уровня профильных знаний, а особенно умений студентов младших курсов требованиям, необходимым для успешного освоения цикла дисциплин предметной подготовки. Среди множества причин прослеживается зачастую остаточный принцип выбора абитуриентами педагогической профессии на фоне общего падения престижа труда учителя в обществе, а также целый ряд социально-экономических факторов выбора выпускниками школ дальнейшего места учебы.

Так, ежегодный опрос студентов первого курса специальности «информатика» Бийского педагогического университета имени В.М. Шукшина в течение последних лет стабильно выявлял практически полное отсутствие у учащихся дисциплины «информатика» в базовой школе (до 100% в 2003-2005 гг.), отсутствие школьной подготовки по информатике в принципе (до 20% – в основном в сельских районах), из оставшихся – преимущественное изучение офисных информационных технологий (70-80%). Дополнительно методом экспертных оценок преподавателями, обеспечивающими предметные дисциплины на первом курсе, был выявлен в среднем очень низкий, в более чем половине случаев неудовлетворительный уровень профильной подготовки учащихся. Под профильной подготовкой здесь понимается не прохождение профильного обучения или курсов дополнительного образования, а систематическое и целенаправленное изучение образовательного предмета информатики и связанных с ним разделов математики (основ комбинаторики, теории графов, введения в булеву алгебру, теорию вероятностей) как минимум на базовом уровне школьной программы.

Между тем, анализ научно-методических основ содержания школьного образования в области информатики, на основе современных общедидактических принципов, выявляет важнейшую роль, которую играет информатика в системе школьных дисциплин. Недостаток профильной подготовки на базо-

вом школьном уровне приводит не только к отсутствию знаний и умений в определенных областях предметного содержания информатики, но и свидетельствует об отрывочности, несистематичности представления, несформированности определенных мыслительных особенностей и культурных качеств будущих специалистов. Критерием для выбора абитуриентами педагогической специальности «информатика» в таких условиях являются личные, во многом иллюзорные предпочтения, а мотивом служит будущая предметная подготовка в области информатики и информационных технологий.

К дисциплинам блока предметной подготовки государственного образовательного стандарта педагогической специальности «информатика», непосредственно опирающимся на материал школьной информатики, можно отнести следующие: «Программирование», «Программное обеспечение ЭВМ», «Архитектура компьютера», «Практикум решения задач на ЭВМ» и ряд других. При недостатке профильной подготовки нет никакой гарантии не только наличия устойчивой понятийной системы, но и необходимых для дальнейшего обучения базовых знаний и умений. В частности, начиная с первого набора на специальность «информатика» в БПГУ им. В.М. Шукшина в 2003 году, изучение хотя бы одного любого языка программирования на ознакомительном уровне выявлено у 30-60 % (в разные годы) студентов первого курса, практические умения решать школьные задачи по программированию демонстрировали порядка 10-15% контингента учащихся, применять технологии программирования для решения практических учебных задач на начало первого курса не был готов ни один студент (0%). Анализ процесса предметной подготовки будущих учителей информатики на основе предметного блока государственного образовательного стандарта выявил также иерархическую зависимость содержания дисциплин при различных способах проектирования учебного плана специальности, следовательно, проблема распространяется на весь период обучения в вузе.

В условиях повышения в учебной нагрузке доли самостоятельной работы и отсутствия ранее в общеобразовательной школе практики эффективной организации самообучения недостаточно подготовленные студенты младших курсов испытывают колоссальные физические и эмоциональные перегрузки и быстро теряют мотивацию к обучению в вузе. После выявления данной проблемы в Бийском педагогическом университете имени В.М. Шукшина были приняты меры по частичной компенсации недостатка профильной подготовки студентов первого курса специальности «информатика» путем разработки учебно-методического обеспечения и введения в учебный процесс факультативов «Основы информатики» и «Избранные вопросы программирования». Однако оказалось, что комплекс компенсационных мер в рамках традиционной системы обучения – увеличение объема аудиторной индивидуальной работы со студентами, резкое усиление воспитательной работы – сглаживает проблему, не решает ее, но переносит в плоскость психологических качеств каждого отдельного учащегося, проявляющихся в устойчивой способности на протяжении двух-трех лет проработать недостаточно изученный школьный материал. Акцент при изучении цикла предметных дисциплин резко сдвигается в сторону сугубо теоретических знаний, часто заученных, что приводит к снижению качества подготовки. Пути разрешения проблемы обеспечения качественной практико-ориентированной предметной подготовки подтолкнули в 2003-2004 учебном году автора статьи как преподавателя дисциплины «Программирование» к эксперименту по организации проектной деятельности студентов первого курса специальности «информатика».

Дисциплина «Программирование» относится к блоку дисциплин федерального компонента, содержание задано стандартом и включает, среди прочих, разделы: «Объектно-ориентированная парадигма программирования», «Объектно-ориентированное проектирование», «Конструирование программ на основе иерархии объектов». Исходя из того, что «системообразующим фактором в современном обучении становится не столько сама система знаний, сколько деятельность», при этом «оптимальным является вариант, когда структура учебной деятельности подобна обобщенной структуре деятельности человека в изучаемой области действительности» [2, с. 4], образовательные проекты могут нести не только исследовательский характер, но и отражать закономерности технологических процессов, то есть иметь черты профессиональных проектов. Проекты в профессиональной сфере, в отличие от образовательных, осуществляются в условиях ограниченных ресурсов и обязаны быть продуктивными. В таблице 1 приведен результат выполненного нами сравнительного анализа параметров проектов образовательной и профессиональной направленности, определен набор значений параметров учебно-профессиональных проектов, исходя из логики учебной деятельности и принципа выбора более ограниченного значения.

Таблица 1

Параметры учебных, профессиональных и учебно-профессиональных проектов

Параметр	Учебные проекты	Профессиональные проекты	Учебно-профессиональные проекты
Тип	Информационный, исследовательский	Практический	Практико-ориентированный исследовательский
Тематика	Может быть выбрана учащимся	Формулируется заказчиком	Выбирается участником из списка тем, предложенного преподавателем
Результат	Субъективный	Объективный	Определяется по заранее определенным критериям
Оценка	Преимущественно качественная	Преимущественно количественная	Критериальная
Методы	Выбираются учащимся	Обычно регламентированы	Выбираются преподавателем, исходя из специфики предмета
Средства	Рекомендуются преподавателем	Выбираются исполнителем	Выбираются преподавателем, исходя из методики преподавания
Временные рамки	Ограничены учебным процессом	Определяются профдеятельность, могут меняться	Ограничены учебным процессом, обычно не меняются

Существует опыт применения профессиональных практико-ориентированных проектов в учебном процессе вуза для инженерных, архитектурных специальностей, при подготовке программистов, специалистов в области информационных систем. Будущие учителя информатики не обязаны уметь разрабатывать программные проекты, но должны, по крайней мере, представлять технологический процесс разработки компьютерных программ для профильной подготовки в школе будущих инженеров, программистов, системных администраторов. Для дисциплины «Программирование» в качестве профессиональной проектной составляющей был выбран итерационный процесс объектно-ориентированного проектирования на языке UML с реализацией программных проектов в среде Delphi при использовании библиотек стандартных интерфейсных компонентов. Мощной мотивацией для участия студентов в проектах послужил стимул роста будущих практических «программистских» умений на фоне осознанной недостаточной профильной подготовки по информатике.

Основные результаты учебно-профессиональной проектной деятельности, которая проводилась за счет нагрузки, отводимой студентам на самостоятельную работу, следующие: опыт применения теоретического материала по объектно-ориентированной технологии разработки программных систем к реальным проектам; практика процедурного программирования; приобретение навыков самостоятельного поиска информации, применения методов исследовательской работы; опыт организации проектной деятельности и публичной защиты результатов; личностное развитие, повышение мотивации обучения в вузе.

При определении этапов проектной деятельности выделена последовательность выполнения проекта: выбор темы, заполнение проектной документации (категория пользователей, планируемая функциональность, набор тестов), составление графика работы; поиск информационных источников и программ-аналогов; составление словаря предметной области программной системы; выбор режимов функционирования, описание способов взаимодействия; составление диаграммы классов на ло-

гическом уровне; описание способов взаимодействия пользователя с системой с помощью стандартных элементов управления; разработка интерфейса системы на основе макета программы; программная реализация каждого режима работы в виде модуля; реализация встроенной подсказки, оформление документации; тестирование и отладка программы, доведение до уровня минимальной функциональности.

Критерии оценки программного продукта: степень функциональности, качество интерфейса, устойчивость к неверным действиям пользователя, наличие подсказки. К критериям организации процесса проектирования отнесены наличие проектной документации (паспорта проекта, словаря, модели), систематичность работы, степень самостоятельности, прохождение внешнего тестирования. Руководство проектами осуществлялось автором статьи как преподавателем дисциплины «Программирование» в виде групповых консультационных занятий с еженедельным индивидуальным контролем деятельности студентов. По итогам проектной деятельности была подготовлена и проведена открытая защита, оценка которой включалась в конкурсную оценку участников, выставляемую преподавателями кафедры информатики.

Анализ экспериментальной работы показал, что по результатам итоговой аттестации участники проектов продемонстрировали знания и умения по программированию на уровне требований стандарта, в том числе и по процедурному, и по объектно-ориентированному программированию. В процессе выполнения учебно-профессиональных проектов были также сделаны следующие наблюдения: качество программных продуктов оказалось выше ожидаемого. После собеседования выяснилось, что все без исключения студенты обращались друг к другу за помощью, стихийно организовывая малые группы, причем обращений за помощью вне группы не было, то есть наблюдался явный феномен социальной фасилитации в малых группах.

После констатации факта увеличения трудозатрат преподавателя по сопровождению индивидуальных самостоятельно выполняемых проектов (в размере, сопоставимом с двойной аудиторной нагрузкой) было принято решение в дальнейшем продолжить проектную деятельность на основе взаимодействия студентов первого и второго курсов. Межкурсовое групповое проектное обучение применяется, например, в Томском

государственном университете систем управления и радиоэлектроники с целью «формирования устойчивых групп ... студентов вуза, которые бы не только совместно обучались и развивались в профессиональном плане, но и ... учились создавать наукоемкие продукты, востребованные современным рынком» [3, с. 27]. Как отмечают авторы статьи, «первые результаты, наряду с уверенностью в необходимости продолжения начатого дела, вызвали и некоторую обеспокоенность» [3, с. 28], там же выявился ряд проблем, в том числе при формировании разнородных по специальностям групп.

Целью проводимой нами экспериментальной работы была разработка методики совершенствования предметных знаний всего контингента студентов специальности «информатика» без анализа практической применимости продуктов деятельности, поэтому был организован и проведен эксперимент междисциплинарного учебно-профессионального проектирования вновь в рамках традиционного учебного процесса. При анализе учебного плана специальности и стандарта были выявлены межкурсовые связи ряда дисциплин блока предметной подготовки с образованием новых системных умений. Выделились направления параллельного внутрикурсового и межкурсового изучения дисциплин (системные умения выделены курсивом): Программирование + Практикум по решению задач на ЭВМ (*Проектирование проблемно-ориентированного программного обеспечения*); Дискретная математика + Алгоритмы и структуры данных (*Построение эффективных алгоритмов для решения олимпиадных задач по программированию*); Компьютерные сети, Интернет и мультимедиа технологии + Информационные системы (*Проектирование и реализация распределенных информационных систем*) и ряд других.

На данном этапе экспериментальной работы было принято решение исследовать потенциал проектной деятельности в качестве «средства развития и саморазвития как специфических проектировочных способностей, так и личности в целом», выступающего «универсальным источником обучения, воспитания, творческого взаимодействия участников проекта» [4, с. 32]. Проектная деятельность, как показал анализ научной психолого-педагогической литературы, способствует формированию профессиональных качеств мышления будущего педагога. Специфические черты проектной деятельности, подчиненной педагогическим целям, согласно авторам [4], заключаются в том, что при работе над проектом у участников развиваются творческое воображение и критическое мышление, у них формируются основы коммуникативной и проектировочной компетенций. При воплощении идеи междисциплинарного проектирования на основе принципов «обучения в сотрудничестве» выбор был сделан в пользу межкурсовых проектов так, чтобы студенты, уже участвовавшие в проектах, не только обучались сами, но и обучали первокурсников, в том числе приемам проектной деятельности и программированию. Такая точка зрения позволила осуществить на практике идею педагогического проектирования, непосредственно связанного с профессиональной деятельностью будущих учителей информатики.

Для межкурсового проектирования подходящим оказался тандем дисциплин «Программирование» (1 курс) и «Практикум по решению задач на ЭВМ» (2 курс), что расширило тематику

проектов за счет усложнения алгоритмической составляющей. При организации проектной деятельности формировались статические (не изменяемые в течение семестра) группы по 2-5 человек с ролевыми функциями «управленца» (2 курс) или «программиста» (1 курс). Подбор участников групп осуществлялся вначале в директивном порядке, затем на основе презентации проекта и возможности выбора будущих «руководителей». Цель работы группы формулировалась следующим образом: разработать, реализовать и защитить проект: проектную документацию и работоспособную программную систему, реализованную с помощью системы программирования Delphi. Роль руководителя («управленца»): определение темы, объема, графика работы, ответственность за построение словаря, объектной модели, функционирования системы в целом, а также алгоритмическое обеспечение проекта. Роль «программистов»: поиск и анализ информации, относящейся к проекту, самостоятельная реализация программных модулей.

В социальной психологии известны условия оптимизации количества участников для организации продуктивной работы в группе. В нашем случае основной критерий подбора групп – определение приблизительно равных суммарных возможностей участников в предметной подготовке, сознательно не делая акцент на создании психологического комфорта, а проецируя мотивационную деятельность студентов на получение качественной компьютерной программы в условиях конкурентной оценки. Компенсацией в опытно-экспериментальной работе участников являлась роль преподавателя – фасилитатора и фактического руководителя каждого проекта, который в спорных случаях принимал участие в групповом решении вопросов. При получении коллективной конкурсной оценки стал наблюдаться эффект «социального лодыря», который нивелировался выяснением в ходе защиты индивидуальной роли в проекте и выставлением оценки каждому участнику. Тематика проектов оказалась очень разнообразной и включала, например, сетевые шахматы, менеджер ресурсов, справочники, мультимедиа проигрыватели. Каждый студент, по крайней мере, дважды участвовал в процессе совместной разработки пусть несложного, но функционирующего программного продукта, но не менее важным являлся опыт группового взаимодействия и педагогического проектирования.

Экспериментальная работа проводилась в 2004-2008 уч. гг. на базе физико-математического факультета БПГУ имени В.М. Шукшина. Результаты эксперимента показали повышение мотивации обучения студентов по дисциплинам предметной подготовки при дальнейшем обучении [5]. Данному обстоятельству способствует, на наш взгляд, участие во «внешнем» тестировании и проведении конкурсной защиты программных проектов студентами старших курсов. Также отмечено полное усвоение материала предметных дисциплин с компенсацией недостатка довузовской профильной подготовки, что было выявлено в ходе аттестации по дисциплинам, курсовому и дипломному проектированию. Наблюдается мотивация профессионального роста, увеличивается число студентов старших курсов, совмещающих учебу с работой в образовательных учреждениях. Методика междисциплинарного проектирования показала свою эффективность и внедрена в учебный процесс.

Библиографический список

1. Метод проектов [Текст]: научно-методический сборник /Под ред. М.А. Гусаковского; Белорусский гос. ун-т; Центр проблем развития образования; Республиканский ин-т высш. шк. БГУ. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – Сер. Современные технологии университетского образования. Вып. 2.
2. Рагулина, М.И. Компьютерные технологии в математической деятельности педагога физико-математического направления [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М.И. Рагулина, Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2008.

3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст]: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Тимченко, С. Групповое проектное обучение [Текст] / С. Тимченко, А. Лазичев, А. Гураков // Высшее образование в России. – 2007. – № 4.
5. Дудышева, Е.В. Межкурсовая учебно-воспитательная работа на младших курсах специальности «Информатика» [Текст] / Е.В. Дудышева, Н.А. Чупин // Фундаментальные науки и образование: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006.

Статья поступила в редакцию 4.02.09

УДК 378.02

А.М. Родионов, аспирант АлтГПА, г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье поднимается проблема взаимодействия ценностно-смысловой сферы писателя и читателя в процессе художественной коммуникации. Условием самоактуализации читателя является диалог с писателем, в результате которого читатель усваивает гуманистические ценности, в том числе и ценности самореализации, необходимые для формирования ценностных ориентаций будущего педагога-психолога.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, художественная коммуникация, самоактуализация, самореализация, гуманистические ценности, ценностные ориентации.

Проблема понимания сущностной роли ценностей в жизни человека достаточно актуальна и, как пишет Д.А. Леонтьев, ещё ищет своего решения [1, с. 25]. Актуальность исследования системы ценностей современного молодого человека – будущего педагога – в контексте художественной коммуникации обусловлена социально-психологической и психолого-педагогической важностью проблематики. В последние годы проблема ценностей и ценностных ориентаций широко обсуждается в психологической, педагогической и философской литературе и становится центром теоретико-экспериментальных исследований.

Проблема ценностных ориентаций в образовании отражена в трудах философов, педагогов, психологов, социологов (М.В. Богуславский (1995, 1997), В.И. Гинецинский (1989, 1992), А.Г. Здравомыслов (1987), Н.С. Кузнецов (1992), Н.Д. Никандров (1997), В.Г. Прясникова (1995, 1996), З.И. Равкин (1993, 1994, 1996, 1997), Н.С. Розов (1987, 1989), А.А. Ручка (1976, 1987), В.А. Сластенин (1997), В.С. Собкин (1994), П.Г. Щедровицкий (1993).

В.А. Сластенин считает, что поддержание образовательного импульса заключается не только в создании комфортных условий, но и в поддержании творческого воображения, стремления человека к образовательному идеалу, способности к самоопределению, самотрансценденции, самоприсутствию» [2] «Поддержание образовательного импульса» во многом, на наш взгляд, определяется стремлением будущего педагога к чтению и огромным значением роли художественной книги в жизни человека: она не просто носитель информации, а носитель ценностей человеческой культуры. Приоритетные ориентации – одна из основ стратегии развития образования.

Особый интерес представляет взаимодействие ценностей, представленных в художественной литературе, и ценностно-смысловой сферы читателя-будущего педагога в аспекте самоактуализации личности, поскольку именно самоактуализация посредством творческой реализации переводит человека в другой способ бытия, на другой уровень ценностных ориентаций. «Проблема утверждения общечеловеческих ценностей в индивидуальном сознании относится к числу фундаментальных проблем человеческой экзистенции, поэтому поиск путей

и способов ее решения находится в центре внимания психологов, философов, литературоведов [3, с. 45]. Гуманитарные знания являются знаниями об экзистенциальных ценностях. Развитие и совершенствование современного образования в условиях глобализации информатизации не представляется возможным без участия творческой личности, а ее формирование является одним из главных аспектов гуманитаризации образования. Интеграция педагогики, литературоведческих дисциплин и психологии в процессе художественной коммуникации становится знаковой приметой нашего времени.

В работах Д.А. Леонтьева, И.С. Кона, А.А. Мелик-Пашаева и других ценностные ориентации рассматриваются как необходимые и важные ориентиры для формирования личности в юношеском возрасте, обретения ею опыта духовного созидания. Психолого-педагогический аспект проблемы ценностных ориентаций юношества нашел отражение в исследованиях Ш.А. Амонашвили, психологов А.А. Деркача, И.В. Дубровиной, в работах специалистов вузовской педагогики Н.В. Кузьминой, А.А. Вербицкого, В.А. Токаревой. В этих исследованиях указывается на необходимость целенаправленного формирования ценностных ориентаций в юношеском возрасте в условиях гуманистических преобразований социальной среды, создания условий для развития культурных и нравственных ценностей в молодежной среде. Условием эффективного развития личности человека является удовлетворение ее базовых потребностей. Формой развития является самоактуализация, а важнейшим критерием развития человека является степень его активности и способность изменять социум, развитие его творческого потенциала.

Художественное произведение как квинтэссенция опыта человеческого и художественного помогает осмыслить способ бытия человека, который пролегает через освоение себя, постижение своей самости, осознание идентичности себя.

Д.А. Леонтьев понимает творческую самореализацию, стремление к ней как одну из ведущих сил развитой личности, побуждающих и направляющих ее деятельность. Поэтому он связывает проблему самореализации с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека. Эта проблема нашла свое концентрированное выражение

в четырех вопросах, сформулированных Кантом: «Что я могу знать? Что я должен делать? На что я смею надеяться? Что такое человек?»

В концепции человека, развиваемой русскими философиями Н.А. Бердяевым, Н.О. Лосским, П.Ф. Флоренским, человек предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность. Он обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее. «Из этих положений, – считает Е.В. Бондаревская, – естественно вытекает вывод о том, что культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности» [4, с. 45].

Поэтому так важно формировать у будущих педагогов «ценность творчества» – потребность и способность к творческой самореализации, самовыражению посредством педагогической деятельности. Сам процесс самореализации не имеет никакого смысла (самореализация ради самореализации), но продукты самореализации, которые остаются и закрепляются в культуре, делают осмысленной жизнь самореализующейся личности. Иначе бессмысленной будет не только самореализация ради самореализации, но и смысл жизни, подчиненный поиску смысла жизни. Как отмечают В. Ключко и Э. Галажинский, «в самореализации стал замечаться момент вечности, бессмертия, сохранения себя в продуктах самореализации» [5, с. 89]. Относится это положение в большей мере к творцам, создателям произведений искусства. Постоянное стремление к творчеству К. Юнг назвал демоном творчества.

В процессе художественной коммуникации происходит трансформация глубинных смысловых структур: «в результате взаимодействия, контакта с кем-то или с кем-то значимым происходит глубинная перестройка смысловых структур» [4, с. 47]. Возникшее в результате взаимодействия напряжение приводит к трансформации смысловой сферы. По словам Д.С. Лихачева, «...восприятие высших художественных ценностей – это одновременно и восприятие высших нравственных категорий, воспитание души. Мы вступили в эпоху, когда для общей культуры отдельного человека, общества нужна деятельная творческая память всего человечества» [6, с. 83].

Художественная литература во все времена являлась важнейшим фактором нравственного воспитания личности, фактором формирования ее ценностных ориентаций. По мнению А.Г. Асмолова, «ценности воспитания – это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры» [7, с. 38]. Каждый феномен духовной культуры обладает особым набором ценностей и культурогенными функциями. По содержанию ценностей и характеру деятельности они существенно отличаются друг от друга, хотя представляют собой лишь различающиеся способы духовного освоения мира, способы производства различных духовных ценностей. Произведения художественной литературы, в первую очередь классической, являются носителями абсолютных, вечных ценностей. «Исключительные коммуникативные возможности художественной литературы заложены в ее эстетической природе», – считает Н.Б. Берхин [8, с. 98]. Произведения художественной литературы, в первую очередь классической, являются носителями абсолютных, вечных ценностей и призваны, по словам Н.Д. Никандрова, «воспитывать «доброделателей» и человеческие добродетели» [9, с. 164].

Проблема художественной коммуникации связана с соотношением аксиологической и гносеологической сторон чтения. Художественная литература способна обогащать читателя как новыми объективными знаниями о мире, так и новым «вчувствованием» в него, принципиально не переводимым на язык понятий. Художественное произведение, имея гносеоло-

гическое содержание, несет в себе ценностную информацию о мире, способную существенно обогатить его эмоциональное постижение читателем.

Аксиологический подход отражается в качественных характеристиках полноценного чтения художественного произведения.

Почти общепринятым является мнение о том, что самореализация личности наиболее выпукло представлена ее способностью к творчеству. Так, З.И. Равкин считает способность к творчеству (как процессу, имеющему определенную специфику и приводящему к созданию нового) одним из наиболее важных условий для успешного самовыражения, всесторонней самореализации и адаптации личности в современном мире» [10, с. 123].

Взаимодействие автора и читателя, протекающее по принципу общения, диалога, формирует сам онтологический статус произведения и приводит к разным трактовкам текста. Инвариантность понимания происходит вокруг одного «стержня», поэтому нет релятивности смысла произведения.

Читатель посредством читательской деятельности вступает в непосредственный контакт с «текстом» и «автором» произведения через «книгу». Позиция педагога заключается при этом не просто в трансляции культуры и поддержке студента при взаимодействии с ней, а в том, что он организует акт встречи ученика с культурой, обеспечивая избранные элементы культуры личностно-значимыми для него, имеющими смысл и ценность мотивами. В.Е. Ключко называет эту позицию развивающей, реализуемой средствами смысловой педагогики, так как все техники смысловой педагогики – это техники смыслообразования. «Центральный момент в этих техниках – умение соединить значение (живущее в культуре с чувственным опытом воспитуемого, соединить ценности, (живущие в культуре как общечеловеческие ценности) с личностными смыслами, с опытом объективных переживаний». Таким образом, в этой позиции – медиативной – педагог выступает посредником между культурой и воспитанником и строит педагогическую деятельность как свободный, внутренне мотивируемый процесс [11, с.110].

При чтении перед человеком всякий раз возникает необходимость заново воссоздавать то, что уже известно, что М.К. Мамардашвили называет «законом непрерывного творения мира». Согласно этому закону, «вся цивилизация, вся культура, все христианство – это сказки, выдумки, ерунда в той мере, в какой это не вырастает из души каждого... не порождено каждым изнутри себя» [12, с. 89].

Восприятие заложенных в произведении ценностей – это сотворчество. Своим опытом читатель обогащает смысл произведения, создает свой ценностно-смысловой мир, при этом творчество автора переходит в творчество читателя, тем самым оказывая влияние на его ценностные ориентации. Именно в этом, на наш взгляд, и заключается механизм воздействия литературы на читателя, поскольку книга – это актуализация потенциальной ценности произведения. Книга выполняет роль проводника в пространстве, существующем между духом и материей, объективным и субъективным, являясь тем средством, с помощью которого читатель, проникая в мир культуры, формирует свои ценностные ориентации.

Восприятие ценностей художественного произведения – это и процесс его понимания. Крупнейший литературовед и философ М.М. Бахтин считал, что понимание – это онтологический аспект познания, отражающий «встроенность» интерпретатора в мир природы и культуры [13, с. 25].

Иначе говоря, надо стать сопричастным тексту, вовлечься в него. Высшие, вечные смыслы, которые в нем сокрыты, от-

ражают не столько актуальные жизненные отношения субъекта, сколько непреходящие аспекты бытия. Поэтому и порождение их осуществляется, скорее, не потребностями субъекта, а «автономными смыслообразующими структурами» [1, с. 300]. Эти автономные структуры Д.А. Леонтьев называет личностными ценностями. Личностные ценности вырабатываются в процессе воспитания, а в философском осмыслении воспитание понимается как «целенаправленный процесс перевода накопленной человечеством культуры в индивидуальную форму существования, когда объективное становится содержанием субъективного, т.е. переводится в область сознания конкретных людей, чтобы потом соответственно отразиться в их мыслях, поведении, чувствах» [14, с. 153].

Автобиографический материал спецкурса «Ценности самореализации творческой личности», который преподается у студентов (специальность – «педагог-психолог»), позволяет проследить этот целенаправленный процесс перехода культуры человечества в личную культуру, исследовать жизненные процессы в их динамике – формирование, самоопределение, самореализацию личности. Изучение автобиографических текстов дает возможность выявить особенности становления личности, факторы, влияющие на личность, значимые сферы, увидеть, как индивид сам воспроизводит и в известных пределах «предопределяет» логику своей жизни. Поэтому можно утверждать, что самореализация предполагает самоопределение, опирающееся на личностную рефлексию. В этом случае понятие сближается с представлениями о порождении человеком собственного многомерного мира, своей субъективной реальности. Произведения классической литературы (автобиографические тексты) позволяют будущему педагогу ее создавать. На примере автобиографической повести о детстве мы рассматриваем формирование ценностей у тех творческих личностей, «которые шли не по большой дороге, а следовали за своей тоской», процесс превращения ребенка во взрослого. Творческая личность не утрачивает в себе ребенка. Анализируя тексты «Детство. Отрочество. Юность» Л. Толстого, «Жизнь Арсеньева» И. Бунина, «Детство. В людях. Мои университеты» М. Горького» и др., студенты приходят к выводу, что для писателей автобиографические произведения – это «путешествие в колодезь души, вглубь себя, на край возможности человека» [15, с. 138]. Анализ текстов показывает, что у всех будущих писателей уже в детстве выявляется способность и тенденция, если не явная, то потенциальная, двигаться вперед к зрелости. В подходящем психологическом климате эта тенденция высвобождается и становится не потенциальной, а актуальной. Высвобождение тенденции к зрелости заключается в стремлении перестроить свою личность и свое отношение к жизни, сделав его более зрелым. Такое побуждение к самоактуализации – главная движущая сила жизни.

В процессе преподавания необходимо создать педагогические условия для того, чтобы художественное произведение вступило во взаимодействие с читателем и при этом обрело новый, онтологический статус – статус объекта художественной рецепции. Педагогические условия, обеспечивающие процесс формирования ценностей самореализации будущего педагога, реализуются на всех этапах художественной коммуникации и осуществляются с помощью специально разработанных методик по усвоению ценностного содержания художественного текста.

На каждом этапе формирования ценностных ориентаций осуществляется подготовка будущего педагога к ведению диалога. Поскольку книга – посредник в ценностной взаимосвязи человека с миром культуры и продукт самореализации творческой личности, то результат усвоения ценностей худо-

жественного произведения – продукт творческой самоактуализации читателя. Формирование ценностей самореализации происходит в результате его диалога с автором, тем самым осуществляется диалогическая подготовленность педагога.

Этапы обретения нового онтологического статуса, этапы конструирования новых слоев смысла и ценности – это переход изменений ценностно-смысловой определенности художественного произведения. Каждый из писателей имеет свой особый жизненный опыт, духовный мир каждого из них определяется своей индивидуальной системой ценностных ориентаций, не вполне совпадающей с другой, а всегда чем-то от нее отличающейся. На такой, в какой-то степени ограниченной, ступени понимания читателем поэтического произведения зиждется процесс восприятия творений художественной литературы.

Изучение автобиографических текстов позволяет проследить диалектику изменения и сохранения самого себя, верность человека себе.

А.Н. Леонтьев доказывал, что искусство имеет дело не со значениями, а со смыслом, выступающим как психологический эквивалент ценности. Эту особенность художественного творчества психолог считает основной [5, с. 90]. Ценности, представленные художественными произведениями, совершенно особые. Их своеобразие заключается в обязательном присутствии эмоциональной оценки. «Ценности не передаются тем же путем, что и знания, умения, навыки. Путь их освоения лежит, прежде всего, через переживания» [5, с. 98]. Влияние художественной литературы на личность читателя может состояться только в том случае, когда совпадают ценностные миры художественного произведения и читателя. А это произойдет только при создании на занятии эмоциональной атмосферы.

Эмоциональный характер оценки в искусстве обусловлен наличием конкретно-образной формы ее обозначения. Эмоциональную оценку вызывает наличие в искусстве прекрасной, доставляющей наслаждение формы. Наличие как бы «теневого «процесса» является характерной особенностью художественного общения вообще [7, с. 75]. Иными словами, обнаруживая в воображаемом герое сходство с самим собой, «разговаривая» с ним, автор (реципиент) начинает вести воображаемый диалог и с самим собой: он «обсуждает» свои сомнения, сходные с теми, которые имеются у героя, свои затруднения, сходные с теми, которые решает герой. Своеобразие такого художественного общения с самим собой заключается прежде всего в том, что, в отличие от обычного житейского общения и от общения с воображаемым героем, оно возникает не само по себе, не самостоятельно, а принудительно, как обязательное и притом автоматически возникающее следствие устанавливаемого по воле самого человека общения с воображаемым героем.

Результаты общения с самим собой как бы накладываются на процесс общения с воображаемым героем и обогащают его, включая в него элементы общения с собой, делая его лично значимым, эмоционально окрашенным. Процессы общения и самообщения, познания и самопознания приобретают совершенно особую окраску, поскольку они протекают в рамках искусства, внутренним стержнем которого является эмоция. Художественная же эмоция, по мнению С.Х. Рапопорта, сопереживание вызывает процесс актуализации сходной с ним эмоции [16, с. 56].

Возникнув, житейская эмоция, житейское сопереживание самому себе начинает взаимодействовать с художественной эмоцией, художественным сопереживанием воображаемому герою. В эмоциональную оценку воображаемых ценностей включается, становясь его органической частью, эмоциональ-

ная оценка собственных, реальных, то есть лично значимых житейских ценностей, и благодаря этому возникает новое чувство – художественное сопереживание воображаемому художественному образу, переживаемое одновременно как сопереживание себе, то есть как глубоко личное чувство, как лично значимая эмоциональная оценка художественной ценности. Именно с этим связана та необычайная сила, которая характерна для сопереживания не реальным, а воображаемым явлениям, изображенным в художественных произведениях, читатели переживают их даже сильнее, чем реальные.

Если возникает актуализация сопереживания себе, обогащающая сопереживание воображаемому герою художественного произведения, оно начинает носить вполне полноценный, глубоко личный характер. Еще более существенен процесс обратного влияния: включение элементов художественного сопереживания воображаемому герою в эмоцию сопереживания себе, своим глубоко личным, насущным житейским ценностям. Это и есть катарсис Аристотеля, учение, которое позднее развивал Л.С. Выготский.

Поэтому художественная эмоция является своеобразной основой творческого роста читателя. Благодаря нырянию «в

колодец души» писателя, читатель попадает в другой мир. Обретение образа идентичности связано с осознанием этого образа, его принятием как своего собственного, т.е. включения значимого для читателя образа Другого в мир его воображаемого. Осознание себя и другого в процессе художественной коммуникации и является значимым внутренним опытом, который не может быть преодолен или сообщен, он может быть только пережит.

По мнению Л.С. Выготского, в искусстве знания о других одновременно выступает как знание о самом себе. Переживать – значит изменяться, становиться, быть другим. При чтении книги во взаимодействие вступает ценностный мир художественного произведения и читателя, в результате чего возникает новая реальность, выявляется система тех жизненных ценностей, формированию которых способствовало чтение книг, так как чтение развивает рефлексию – способность человека объективировать в сознании свою жизнь, собственное существование в самом собой созданной среде, жизненных обстоятельствах. Чтение книг побуждает личность к всесторонней самореализации и адаптации в современном мире.

Библиографический список

1. Леонтьев, Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.
2. Сластенин, В.А., Чижикова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003.
3. Буякас, Т.М., Зевина, О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании // Вопросы психологии.– 1997. – № 5.
4. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Вестник высшей школы.– 1995. – № 10.
5. Леонтьев, А.П. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
6. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Детская литература, 1989.
7. Асмолов, А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания // Вопросы психологии.– 1997. – № 5.
8. Берхин, Н.Б. Специфика искусства. – М.: Знание, 1984.
9. Никандров, Н.Д. Ценности как основа социализации воспитания / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003.
10. Равкин, З.И. Приоритетные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003.
11. Ключко, В.Е., Галажинский, Э.В. – Самореализация личности: системный взгляд. – Томск: Изд-во Томского университета, 2000.
12. Мамардашвили, М.К. – Лекции о Прусте. М.: Знание, 1995.
13. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
14. Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерово. – Лондон, Минск, 1998.
15. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология. – Пер. с англ. М.: Тривола, 1996.
16. Рапопорт, С.Х. Искусство и эмоции. – М.: Знание, 1987.

Статья поступила в редакцию 7.02.09

УДК: 378:74.58

С.В. Шамина, аспирант УГАВМ, г. Троицк, Челябинская область

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ БИОФИЗИКУ

В статье дается представление о необходимости оценки не только учебных знаний, но и естественнонаучного мышления. Оценку уровня развития естественнонаучного мышления необходимо осуществлять в рамках конкретного учебного предмета. Основным инструментом для определения уровня развития естественнонаучного мышления является критериально-ориентированный тест.

Ключевые слова: учебное знание, мышление, теоретическое обобщение, тестирование, критериально-ориентированный тест.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме диагностики достигнутого студентами уровня обученности показал, что в массовой практике преобладает репродуктивный контроль знаний. При таком подходе основным показателем успешности образования является успешность воспро-

изведения предметных знаний. Знания же в высшей школе являются лишь средством для выполнения той или иной профессиональной деятельности. Поэтому необходимо формировать не только знаниевые показатели, но и развивать психические новообразования, которые необходимы студентам в про-

фессиональной деятельности. Мы придерживаемся взглядов М.К. Акимовой, Г.А. Берулава, Л.С. Выготского, К.М. Гуревича, С.А. Старченко, С.А. Суворикиной и др. и в качестве основного психического новообразования выделяем мышление.

Мышление является высшей степенью человеческого познания и представляет собой процесс отражения объективной действительности в форме понятий, суждений, умозаключений. Мышление выступает как техническое, лингвистическое, математическое, естественнонаучное, если осуществляется на соответствующем предметном материале [1].

В базовой подготовке врача доминирующее место занимают естественнонаучные предметы, при их изучении у студентов развивается естественнонаучное мышление. Естественнонаучные предметы обеспечивают уровень профессиональной подготовки, раскрывают способы и механизмы устойчивого взаимодействия человека с окружающей средой, обеспечивают фундаментальную основу профессиональной деятельности.

В работе С.А. Старченко отмечается, что естественнонаучные предметы раскрывают логику познания естественнонаучного знания, обеспечивают развитие теоретического уровня мышления обучаемых, рассматривают практические аспекты использования научных знаний в раскрытии сущности жизни живых организмов, в том числе и человека [2].

Отличительной особенностью естественнонаучных предметов является то, что в них в качестве основного структурного компонента выступают предметные научные знания [1]. Дидактической формой представления научного знания является знание учебное. По определению В.И. Гинецинского, оно представляет собой «...особым образом преобразованное, трансформированное знание об определенной сфере деятельности» [3].

Предметные знания, соединяясь в образовательную область, могут быть представлены на различных уровнях целостности, которые задают тип мышления студентов. Рассматривая тенденции содержания естественнонаучного образования в ветеринарном вузе, можно выделить несколько моделей, в соответствии с которыми осуществляется соединение физических и биологических знаний, реализуется целостное представление этих знаний.

Первая модель. Студенты получают сумму основных физических знаний, биологические же знания формируются как знания относительно независимые от знаний физических. Роль физических теорий заключается в том, чтобы обеспечить знание определенных физических понятий для общенаучной подготовки студентов. При этом содержание образования строится на физических знаниях, а биологические знания включаются в содержание образования в виде отдельных фактов, примеров. Содержание образования реализуется на уровне внутрипредметного синтеза.

Вторая модель. Содержание образования реализуется на уровне межпредметных связей и характеризуется взаимосвязью знаний различных предметов. Целостность образования осуществляется через выделение направлений взаимосвязи, через определение научных фактов, понятий, законов, объектов и методов познания, общих для двух или нескольких наук.

Третья модель. Содержание образования реализуется через изучение учебного предмета «Физика и биофизика». Целью этого предмета является фундаментализация биологического образования в сельскохозяйственном вузе, повышение его теоретического уровня за счет обобщения основных положений современной физики, физической интерпретации ряда биологических явлений, а также рассмотрения теоретических основ применения физических методов используемых в прак-

тике животноводства и научных исследованиях. Целостность знаний на данном уровне достигается построением предметных линий содержания внутри отрасли научного познания, синтеза предметов, объединения элементов знаний предмета, рассмотрения общенаучных проблем на основе соединения научных знаний в комплексной поисково-исследовательской деятельности.

Наиболее высоким уровнем целостности представления содержания естественнонаучного образования обладает учебный предмет «Биофизика», который является основой *четвертой модели*. В биофизике возможно представление содержания образования через объединение, соединение, упорядочение, взаимосвязь, взаимообусловленность знаний. Целостность содержания образования реализуется через объединение образовательных областей, соединение профессионального и универсального образования, через определение общей естественнонаучной картины мира.

В работах О.Е. Акулича, С.В. Бабина, А.В. Балахонова, А.С. Белановского, А.И. Гурьева, С.А. Старченко, Ю.С. Царева, О.А. Широной и др. отмечено, что повышение целостности физического и биологического содержания образования положительным образом сказывается на качестве усвоения знаний, развитии естественнонаучного мышления, развитии познавательного интереса к профессиональной деятельности, профессиональной направленности поведения студентов, их профессиональной адаптации.

Одним из компонентов образовательного процесса является диагностика результатов образования. При выборе диагностического метода мы исходили из того, что он будет определять способность студентов к теоретическим обобщениям на предметном материале учебного предмета «Биофизика». Давыдов В.В. считает, что «произвести содержательное обобщение – это значит открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления внутреннего единого целого» [4, с.127]. В работе Г.А. Берулава [1] теоретическое обобщение понимается как обобщение, которое обеспечивает обнаружение взаимосвязей всеобщего с особенным и единичным.

Из всех существующих методик на сегодняшний момент наиболее распространенным является тестирование. Оно используется как на государственном уровне (Единый государственный экзамен, централизованное тестирование, различные интернет-тестирования), так и в качестве методов текущего и промежуточного контроля знаний, умений и уровня развития мышления на различных занятиях. Особенность всех существующих тестовых методик состоит в том, что основная их цель - контроль качества усвоения конкретных знаний. Но количество усвоенных студентами знаний не позволяет судить об уровне развития их мышления.

Исторически сложилось так, что первыми диагностическими методиками по определению развития мышления явились психометрические тесты интеллекта. Но специальный анализ, проведенный российскими психологами (К.М. Гуревичем, Д.Б. Элькониним, Н.Ф. Талызиной и др.) по проблеме диагностики интеллекта, привел к формированию важного вывода о том, что тесты интеллекта измеряют главным образом степень приобщенности испытуемого к той культуре, которая представлена в тесте, уровень усвоения достижений этой культуры. При этом сам тест не показывает, почему один сумел это сделать лучше, чем другой. Как отметила Е.И. Горбачева, содержание заданий в тестах интеллекта, как правило, не связано с содержанием учебных заданий и, может быть, лишь опосредованно соотнесено с ним [5].

Своеобразным откликом на критику традиционных диагностических методов за их ориентированность на статистическую норму и малую содержательную валидность стала разработка критериально-ориентированных тестов [6]. Коллективом сотрудников Психологического института РАО был разработан Школьный тест умственного развития (ШТУР). Отличие этих тестов от традиционных тестов заключается, во-первых, в особом содержании, которое представлено в заданиях (не житейские, а школьные понятия, которые являются обязательными). Во-вторых, иные способы репрезентации и обработки диагностических результатов (отказ от статистической нормы и использование в качестве критерия оценки индивидуальных результатов, которые отражают степень приближения индивида к социально-психологическому нормативу). В-третьих, коррекционная направленность методики, то есть возможность предусматривать на ее основе специальные способы исправления замеченных дефектов развития [5].

Для нас наибольший интерес представляют именно критериально-ориентированные тесты, так как они позволяют не только оценить уровень знаний и умений, но и определить умение студентов синтезировать знания отдельных предметов. Использование этих тестов дает возможность студентам применить уже полученные знания для решения проблемных ситуаций, имеющих профессиональную направленность. Кроме того, критериальная диагностика позволяет увидеть динамику развития естественнонаучного мышления каждого испытуемого, постепенный переход его мышления от эмпирического типа к теоретическому, от эмпирически-бытовой стадии к синтетической.

Анализ литературы показал, что имеется определенный практический опыт по использованию критериально-ориентированных тестов для оценки уровня развития отдельных мыслительных операций, уровня развития естественнонаучного мышления при изучении учебных предметов естественнонаучного цикла. Однако средств, позволяющих оценить развитие естественнонаучного мышления студентов в условиях соединения физических и биологических знаний, не выявлено. Поэтому мы предприняли попытку разработать методику составления критериально-ориентированных тестов для оценки развития естественнонаучного мышления студентов, изучающих учебный предмет «Биофизика».

В основе составления критериально-ориентированных тестов нами используется технология, разработанная Г.А. Борулава [1], которая в качестве вопросов теста предложила использовать систему качественных задач естественнонаучного содержания. Для их решения не требуется никаких вычислений и предполагается применение естественнонаучных знаний и закономерностей к анализу явлений, о которых говорится в задаче.

В качестве вопросов теста мы предлагаем использовать качественные биофизические задачи, так как для их решения необходимо применять биофизические знания, которые обладают высокой теоретической целостностью и позволяют оценить способность студентов к теоретическим обобщениям. По нашему мнению работа, по созданию критериально-ориентированного теста для учебного предмета должна состоять из следующих этапов:

1. Выделение задач и задачных ситуаций по выбранному разделу учебного предмета. Для каждого раздела учебного предмета мы выделяем 30-35 качественных задач с биофизическим содержанием.

2. Распределение задач в тесте в соответствии с логикой изучаемого материала выбранного раздела. С учетом этого составляем тесты открытого типа.

3. Формирование групп экспертов. Проведение опроса экспертов и получение трех типов суждений (бытовых, предметных, синтезированных):

- выделение бытовых суждений. Для этого определяем группу экспертов, не владеющих научными знаниями, а имеющих социально-бытовое представление о процессах и явлениях, протекающих в реальном мире. Суждения, полученные от этой группы экспертов, мы относим к бытовым суждениям;

- выделение предметных суждений. Для этого определяем группу экспертов изучающих естественнонаучные предметы, физику и биологию в системе общего и среднего образования. Суждения, полученные от этой группы экспертов, мы относим к предметным суждениям;

- выделение синтезированных суждений. Для этого определяем третью группу экспертов, которая владеет системными естественнонаучными знаниями, профессионально решает задачи производства. От них получаем синтезированные суждения.

4. Моделирование критериев различных суждений по каждой задачной ситуации. На основе отбора типичных ответов первой, второй и третьей экспертной групп составляем пробные тесты по конкретному разделу учебного предмета. В итоге каждый тест содержит по 30 задач, а каждая задача имеет по три варианта суждений.

5. Апробирование разработанного теста в условиях образовательного процесса. Апробация проводится на студентах, для которых разрабатываются данные тесты.

6. Корректировка задач и суждений. Предварительно добиваемся, чтобы сложность подбираемых задач была в интервале от $P=0,3$ до $P=0,7$, где P – это отношение количества респондентов, решивших задачу правильно, к количеству ее решавших. Если сложность задачи меньше или больше предложенного интервала, то задачу необходимо заменить.

7. Определение достоверности разработанного теста. Для этого подсчитываем коэффициенты надежности и валидности с использованием методов математической статистики.

8. Проведение эксперимента по оценке уровня, стадии и типа мышления студентов. Перед тестированием проводим инструктаж и объясняем процедуру тестирования.

9. Обработка результатов эксперимента. Ответы, полученные от студентов, проверяем по ключу, определяем индивидуальный коэффициент по каждому суждению и определяем уровень, стадию и тип мышления каждого студента.

Приведем для примера несколько задач из тестов.

Задача из теста по биомеханике. Почему после тяжелой физической нагрузки, спустя некоторое время, у нас начинают болеть мышцы и при совершении движения ощущается боль?

1. Человек не привык к постоянной физической нагрузке, поэтому, когда он долгое время работает или занимается спортом, его мышцы быстро устают и начинают болеть.

2. Потенциальная энергия мышц переходит в механическую энергию, при энергетических потерях активизируются обменные процессы, которые по инерции продолжают и после прекращения работы, при этом в мышцах накапливается большое количество энергии, которая не расходуется, и возникает болевое ощущение.

3. *Взаимодействие актина и миозина при совершении работы приводит к активизации физико-химических процессов, в результате которых образуется молочная кислота, которая накапливается в мышцах после завершения работы, что впоследствии приводит к болевому ощущению.*

Задача из теста по гемодинамике. Почему у курящих людей кровеносные сосуды утолщаются и часто наблюдается атеросклероз?

- Вещества, входящие в состав табачного дыма, оседают на стенках сосудов, из-за чего просвет сосуда уменьшается, поэтому количество крови, поступающей в орган, тоже уменьшается.

- Так как объемный расход жидкости прямо пропорционален четвертой степени радиуса трубы, давление на стенки сосудов возрастает, это приводит к утолщению стенок сосуда,

- У курящих людей на внутренних стенках артерии происходит отложение холестериновых бляшек, что ведет к сужению просвета артерии и потере их эластичности и разрастанию соединительной ткани, это может привести к тромбозу.

Задача из теста по биоакустике. Каким образом при перкуссии по характеру звука, врач судит о состоянии внутренних органов?

- Акустическое сопротивление у здоровых и больных частей одного и того же органа разное, поэтому звук, поступающий в ухо врача, тоже разный. По характеру звука врач судит о функциональном состоянии органа.

- Здоровые и больные органы издают разные звуки, врач старается услышать эти звуки и сделать выводы о состоянии органа.

- При постукивании по поверхности тела звук многократно отражается от внутренних органов и вызывает явление резонанса, поэтому врач может услышать этот звук и сделать заключение о состоянии того или иного органа.

Согласно предлагаемой методике, нами были составлены критериально-ориентированные тесты по отдельным разделам учебного предмета «Биофизика», а также итоговый тест, включающий вопросы из всего учебного материала предмета. Данные тесты были внедрены в образовательный процесс ветеринарного вуза. Результаты тестирования по итоговому тесту представлены в таблице и на рисунке.

Таблица

Распределение студентов по уровням развития естественнонаучного мышления по результатам итогового тестирования

факультет	уровень естественнонаучного мышления								всего, человек
	I		II		III		IV		
	человек	%	человек	%	человек	%	человек	%	
биотехнологии	3	10,3	14	48,3	10	34,5	2	6,9	29
товароведения	-	-	19	47,5	16	40	5	12,5	40
ветеринарной медицины	14	27,7	27	55,3	8	17	-	-	49

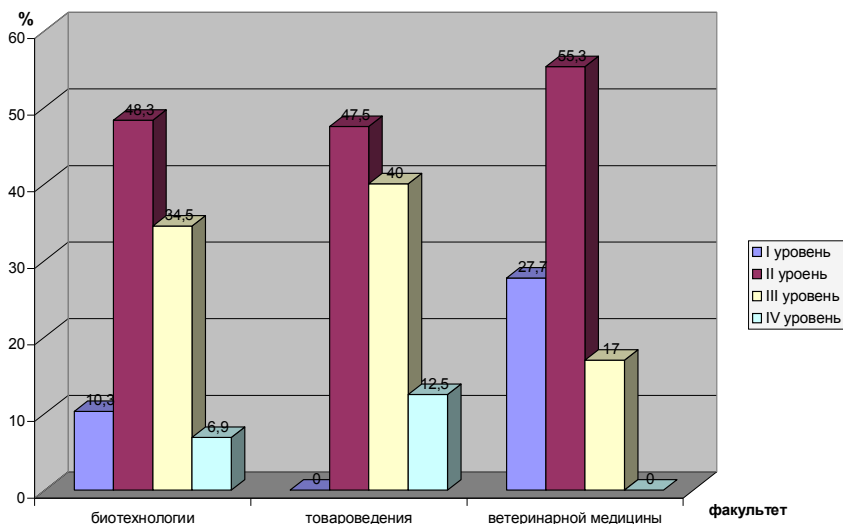


Рис. Распределение студентов по уровням развития естественнонаучного мышления по результатам итогового тестирования

Из таблицы и диаграммы видно, что изучение студентами биофизики приводит к формированию у многих из них синтетического мышления (I уровень), в то время как изучение студентами общей физики способствует формированию у них мышления только до дифференциально-синтетической стадии (II уровень). Некоторые студенты факультета товароведения, изучающие общую физику, и факультета биотехнологии, изучающие физику с основами биофизики, обладают эмпирически-бытовой стадией (IV уровень), чего нет у студентов ветеринарного факультета.

Таким образом, результаты тестирования показали, что чем выше уровень целостности представления содержания естественнонаучного образования, тем выше уровень развития естественнонаучного мышления студентов. Развитие естественнонаучного мышления необходимо осуществлять в процессе преподавания естественнонаучных предметов на основе межпредметного обобщения, соединения и объединения знаний и способов деятельности. В процессе освоения предметных естественнонаучных знаний у студентов формируются синтезированные понятия, законы, теории, интегрированные способы деятельности, осуществляется обобщение и конкретизация знаний. При этом идет процесс становления естественнонаучного мышления от эмпирического к теоретическому. Формирование и развитие естественнонаучного мышления, и доведение его до теоретического обеспечивает становление врачебного мышления.

Рассматривая тенденции содержания естественнонаучного образования в ветеринарном вузе, можно выделить несколько моделей, в соответствии с которыми осуществляется соединение физических и биологических знаний. Самый высокий уровень представления содержания учебного материала характерен для учебного предмета «Биофизика». Изучение биофизики способствует развитию естественнонаучного мышления студентов до теоретического типа. Это возможно вследствие того, что в учебном предмете «Биофизика» осуществляется обобщение знаний и способов познавательной деятельности на теоретическом уровне. При изучении этого предмета у студентов формируется представление о познаваемости явлений и процессов окружающего мира, умение объяснять процессы, происходящие в организме животных, используя знания по физике, умение применять теоретические знания в практической деятельности.

Для диагностики развития естественнонаучного мышления студентов, изучающих учебный предмет «Биофизика», необходимо использовать критериально-ориентированные тесты, содержание которых определяется с учетом содержания биофизического образования и требований к специальности. Использование этих тестов позволяет определять уровень, стадию и тип естественнонаучного мышления каждого студента, а также проследить динамику изменения этого показателя при изучении конкретного учебного предмета.

Библиографический список

1. Берулава, Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков / Г.А. Берулава. - Бийск: НИЦ БИГПИ, 1993.
2. Старченко, С.А. Методика обучения биофизике в профильном образовательном учреждении / С.А. Старченко. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005.
3. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. - Л.: Изд-во ленинградского университета, 1989.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1986.
5. Шмелев, А.Г. Основы психодиагностики / А.Г. Шмелев и коллектив: Учебное пособие для студентов педвузов. - М., Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996.
6. Психологическая диагностика / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. - 3-е изд. перераб. и доп. - СПб.: «Питер», 2005.

Статья поступила в редакцию 10.03.09

УДК 159.923

С.Е. Соколов, аспирант НГПУ, преподаватель Восточно-Европейского Института Психоанализа, г. Санкт-Петербурга

О.А. Шамшикова, канд. псих. наук Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск

ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ДИАПАЗОНЕ ЕЕ НАРЦИССИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ

В данной статье авторы рассматривают вопрос о ценностях (нормативах и идеалах) и ценностных ориентациях (индивидуальных приоритетах) личностей в диапазоне нарциссических проявлений личности, обозначая нарциссический профиль личности и выделяя нарциссическое состояние как защитно-компенсаторное состояние личности. Также подчеркивается важность взаимосвязи ценностей, ценностных ориентаций и уровня самооценки личности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, нарциссизм, самооценка, представление личности о себе, саморегуляция.

Вопрос о ценностях (нормативах и идеалах) и ценностных ориентациях (индивидуальных приоритетах) личностей с выраженными нарциссическими признаками (чертами) в психологической литературе на сегодня является малоизученным. Поднимая эту проблему, нам остается лишь опираться на той информации, которая позволяет понять, что лежит у подобных лиц в основе конструирования их жизненных стратегий (планов) и обуславливает выбор способов достижения поставленных ими целей.

Опираясь на работы зарубежных и отечественных исследователей (В. Райх, 1999; Б. Берстен, 1986; В. Мейснер, 1986; Н. Браун, 1998; Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, 2005; Е.Т. Соколова, Е.П. Чечельницкая, 2001; О.А. Шамшикова, 2006-2007 и др.), мы в своем исследовании рассматриваем диапазон нарциссических проявлений личности в таких областях, как собственный имидж (грандиозное чувство самозначимости), межличностные отношения (эксплуатация окружающих и манипуляции в межличностных отношениях), когнитивные и поведенческие паттерны (фантазии неограниченного успеха, чувство всемогущества и ожидание особого к себе отношения без каких-либо на то оснований). Критерием для дифференциации нарциссических признаков в данном случае могут служить доминирующие потребности личности и механизмы регуляции ее представления о себе, отражающие специфический, во многом защитно-компенсаторный набор ее ценностных ориентаций (индивидуальных приоритетов) и разделяемых ею ценностей (нормативов, идеалов).

В рамках современных подходов к исследованию переходных форм нарциссизма Н. Браун предлагает выделять такой формат как *деструктивный нарциссизм* [28]. Термин «деструктивный нарциссизм» отражает структуру поведения

и межличностных отношений, ментальность и чувства тех людей, психическое здоровье которых находится в широких пределах психической нормы. Личность с деструктивной формой нарциссизма обычно все-таки может достаточно продуктивно функционировать в социуме, но, как правило, имеет нестабильное представление о себе [28].

Следует учитывать, что термин «деструктивный нарциссизм» впервые в научный оборот ввел Г. Розенфельд при описании патологической формы нарциссизма [33, р.169-178], однако он вкладывал в данный конструкт совершенно иное содержание. Н. Браун предполагает, что предел, до которого простирается деструктивный нарциссизм, выражен не так явно, как в случае злокачественного патологического нарциссизма. Деструктивный формат нарциссизма, по Н.Браун, в целом отражает континуум нарциссических состояний личности в широких пределах контингента психической нормы [28].

Нарциссические состояния – это, главным образом, те защитно-компенсаторные состояния личности, «при которых отчетливо выражены проблемы настроения, самоуважения и регуляции внутреннего напряжения» [16, с. 36]. Во-первых, они отражают неспособность человека поддерживать уровень адекватной самооценки и, во-вторых, могут свидетельствовать о неудачных попытках формирования стабильного представления личности о себе. Это предполагает устойчивые нарциссические проявления личности, которая имеет дескриптивные характеристики, входящие в структуру нарциссического расстройства, но не достигающие уровня, необходимого для диагностики патологического нарциссизма по DSM APA [31]. Второе в большей степени соотносится с ее неспособностью устанавливать глубокие межличностные отношения и получать удовольствие от общения с людьми [22, с.167-184].

Многочисленные исследования клиницистов позволяют предположить, что все типы личностной организации содержат те или иные нарциссические элементы, обуславливающие систему ценностных ориентаций человека (его индивидуальных идеалов и норм) [8; 18; 19; 29]. М.И. Бобнева особо подчеркивает, что «личностные нормы являются интегративной характеристикой субъективного мира личности» [1, С.94]. И поскольку «личностные нормы всегда соотносятся с представлением человека о самом себе» [там же, с. 95], то весь спектр характерологических проявлений личности можно представить как континуум переходных форм нарциссизма, отражающий широкий диапазон различных конфигураций ценностей и ценностных ориентаций личности.

«Следование личностной норме всегда связано с <...> самооценкой» [1; курсив – наш], а также с такими характеристиками, как «практичность – мечтательность и в целом со степенью адекватности представления личности о себе» [4, с. 63].

Б. Берстен предлагает дифференцировать нарциссические типы по способу восстановления позитивно-аффективной окраски представления личности о себе [29]. Вслед за В. Райхом, он исходно описывает тип личности, обозначенный им как «фалло-нарциссический» [13; 29; 32]. Как отмечает В. Райх, ярко выраженные типы с фалло-нарциссической личностной организацией имеют тенденцию занимать устойчивое положение в жизни и часто действительно становятся лидерами, поскольку плохо переносят положение подчиненного члена группы [13]. Быть успешным, неотразимым – вот к чему стремятся подобные лица и выбирают для себя такое поле деятельности, которое содержит в себе потенциальную возможность успеха. Однако они лишены возможности по-настоящему радоваться успеху, так как любой успех блекнет в сравнении с их фантазиями (о величии и славе, красоте, силе и пр.). Заметим, что фалло-нарциссические личности не чураются и откровенной лести, которая подпитывает их самооценку и эффективно укрепляет и поддерживает имидж грандиозности [24].

Они не выносят рутинной однообразной работы и, как правило, выбирают для себя творческие профессии [7]. Но отнюдь не творчество и не интересная работа выступают для них основными ценностями – главное для них быть в центре событий и всеобщего внимания и восхищения. И хотя часто они ведут активную общественную жизнь, но, в конечном итоге, отрезаны от настоящего контакта с реальной человеческой общностью. Активная жизнь выступает для подобных личностей не как ценность, а как специфический способ выживания. Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева отмечают, что их истинная активность направлена исключительно на создание и поддержание имиджа, причем не на словах, а на деле [7].

В.С. Мухина утверждает, что потребность соответствовать положительному эталону поведения как основа формирования ценностной сферы личности возникает в онтогенезе лишь в том случае, когда тот или иной поступок или те или иные формы поведения приобретают для ребенка определенную ценность и личностный смысл [12]. Формирование ценностных ориентаций личности на основе эмоционального освоения ребенком социальных нормативов в процессе совместной деятельности описывает и А.В. Запорожец. По его мнению, любые групповые требования исходно воспринимаются ребенком как чуждые. На втором этапе формирования личностных нормативов соблюдение норм основывается преимущественно на возможном наказании или похвале. И только на третьем – нормы и ценности приобретают для ребенка ценностную составляющую и личностный смысл [5, с. 63 – 78].

Представляется, что для того, чтобы вписаться в социально принятые нормы и стереотипы поведения, личностям фалло-

нарциссического типа приходится прибегать к имитации активной деятельности (поскольку удовольствие от самой работы им не доступно). По этому поводу С. Баш (Bach S., 1985) отмечает: их поведение ощущается как странное, нереальное, бессвязное, не имеющее смысла. Можно было бы сказать, что они научились *методам* того, как жить, вместо того, чтобы научиться, как быть человеком [27]. Видимо, они ориентируются на чужие цели и копируют пути их достижения, стремясь получить признание и восхищение (в контексте созданного ими имиджа грандиозности) [26].

Ярко выраженный эгоцентризм фалло-нарциссических личностей требует непрерывной поддержки и восхищения со стороны других людей. Потребность поддерживать значимый имидж выражается у них в открытой демонстративности, гордости от собственной доблести, внешней беспристрастности и надменности, контрфобической соревновательности, готовности к риску. На глубинном уровне речь здесь идет о лицах с выраженной тенденцией подчеркивания полороловой принадлежности, за которой скрываются псевдомаскулинность или псевдофеминность. Вместе с тем, отношение подобных лиц к окружающим отличается надменностью и презрением [32]. Подобные отношения маскируют глубинное, часто неосознаваемое чувство неполноценности и не сформированную полороловую идентичность, что и обуславливает функционирование их *защитно-компенсаторных механизмов регуляции представления о себе*.

В самом широком смысле защитные механизмы представления личности о себе можно рассматривать как вспомогательные или аварийные меры, используемые в критической ситуации для стабилизации и поддержания позитивно-аффективной окраски представления личности о себе. Это легитимные способы или совокупность специфических ментальных действий, имеющих непосредственное отношение к внутренним нормативам и идеальным стандартам личности, ее системе ценностей и ценностных ориентаций. Вместе с тем, здесь всегда присутствует и компенсаторный компонент, который отражает бессознательный (а на более поздних этапах онтогенеза уже все более осознанный) поиск подходящей *замены* и немедленного *восполнения* несостоятельности представления личности о себе.

Одной из функций нарциссической активности является нивелирование субъективной значимости того фактора, который может травмировать личность, и защищает ее от возможной физической и/или психической боли. В ситуации угрозы представлению о себе нарциссическая активность (как совокупность защитно-компенсаторных функций «Я»), в первую очередь, направлена на то, чтобы *скрыть* недостаточность или несостоятельность личности [23].

Можно сказать, что нарциссическая активность отражает два взаимообусловленных аспекта – социальный и субъективный, разделить которые между собой можно только теоретически. Такой подход не противоречит отечественной психологической традиции (которая не противопоставляет объекта и субъекта), а только дополняет его. По этому поводу можно привести множество общеизвестных цитат. Например, А.Н. Леонтьев пишет, что человек «находится изначально не перед миром, а в самом мире, <...> составляет часть его и вне этого мира вообще не существует» [цит. по: 9, с.115]. Л.С. Рубинштейн отмечает, что человек – это «не изолированное, замкнутое существо, которое живет и развивается из самого себя» [13, с.117], поскольку цель и результат любой деятельности всегда раскрываются в «жизненной реальности».

Клинические наблюдения (в диапазоне от нарциссической акцентуации и легкого личностного расстройств личнос-

ти до ярко выраженных злокачественных форм) подтверждают экстраординарную чувствительность лиц с нарциссическим типом личностной организации к случаям, когда они переживают стыд или унижение. Субъективно это проявляется как желание «провалиться сквозь землю», спрятать от мира то, что представляется неадекватным относительно себя. Здесь важно, что в ситуации переживания стыда внешний объект (а тем более значимый объект) является не только свидетелем позора, но одновременно и *зеркалом*, многократно усиливающим это неприятное переживание [23].

Чувство стыда как функция оценивания берет свои истоки в детско-родительских отношениях. Как отмечает А. Купер, «переживание стыда может происходить уже в первые полтора года жизни ребенка, еще задолго до того, как в целом появляется его самосознание. Переживание стыда происходит в контексте интереса, удовольствия и возбуждения, когда неоперативность подобных переживаний или неожиданные события приводят к внезапным ослаблениям их позитивных аффектов. Кажется, что стыд всегда вызывает элемент когнитивного шока – разрыв (разрыв) между ожидаемым и реальным. <...> Стыд всегда подрывает спокойное функционирование «Я» [30, с. 67].

На более поздних этапах онтогенеза стыд является не чем иным, как следствием процесса самооценки, но вместе с тем и заключением о *неадекватности* представления личности о себе. И, наоборот, конструктивное, по своей сути, чувство вины можно рассматривать как следствие процесса адекватной самооценки, когда человек приходит к заключению, что его поведение было плохим, неприемлемым или нестандартным, но оно совсем необязательно подразумевает дефект представления личности о себе, который рассматривается другими людьми как неисправимый или явный [25].

Как подчеркивает В.Г. Морозин, процесс образования личностных ценностей есть во многом процесс интериоризации ценностей социальных [11]. Ценностные ориентации личности складываются в онтогенезе «в конкретном общении, в живой совместной деятельности, в виде образцов поведения других людей, их стремлений и отношений между собой, их действий; они существуют также в фильмах, книгах, других формах культуры. Приобщаясь в конкретных отношениях к конкретным людям и уподобляясь им, человек (ребенок) в то же время приобщается к культуре вообще» [20, с. 7].

Уровень ожиданий, определяемый как цель, на достижение которой направлен человек, напрямую зависит от его веры в свои способности и себя и может находиться в различных соотношениях к уровню притязаний, отражающему представление личности о себе. Исследователи выделяют следующие позиции: случай, когда уровень ожиданий при оптимальном отношении к ребенку в семье высокий, а уровень притязаний – умеренный. Случай, когда гиперопека приводит к понижению уровня ожиданий, а гиперконтроль и недостаток принятия – к компенсаторному завышению как уровня ожиданий, так и уровня притязаний; отмечается, что фрустрация потребностей ребенка способствует формированию низкого уровня ожиданий и высокого уровня притязаний [20].

Н.А. Журавлева особо подчеркивает взаимосвязь ценностей, ценностных ориентаций и уровня самооценки личности. Она пишет: «Возрастание самооценки личности положительно связано с повышением значимости совокупности ценностей, так или иначе связанных с другими людьми и отношениями с ними <...> С низким уровнем самооценки <...> связана ценностная ориентация на деловую активность и рациональное достижение тех или иных целей, что в целом выполняет для личности компенсаторные функции» [4, с. 201-202].

В.В. Столин отмечает, что родители и другие взрослые, воздействуя на формирование представления ребенка о себе, «не только транслируют ему свой собственный образ ребенка и его отношение к нему, но и «вооружают» ребенка конкретными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, частными и более общими целями, к которым стоит стремиться, образцами и идеалами, на которые стоит равняться, планами, которые необходимо реализовывать. Если эти цели, планы, стандарты и оценки реалистичны, то, достигая цели, реализуя планы, удовлетворяя стандарты, ребенок или подросток так же, как впоследствии и взрослый, повышает самоуважение и формирует позитивный «Я-образ»; если же планы и цели нереалистичны, стандарты и требования завышены, т.е. если и то, и другое превышает возможности и силы субъекта, то неуспех приводит к потере веры в себя, потере самоуважения» [20], сопровождаясь переживанием непереносимого стыда.

У личностей фалло-нарциссического типа чувство стыда и необходимость его гиперкомпенсации всегда сопровождаются чувством всемогущества и собственной неуязвимости, которые защищают надежду на удачу и объясняют их неоправданные риски. Они имеют относительно стабильное и связанное представление о себе и внешнем мире, хотя и с некоторой тенденцией к регрессии либо к частичной фрагментации переживания опыта себя.

Подвергаясь разрушительному воздействию времени (уменьшающему человеческие способности – физические, сексуальные, интеллектуальные), фалло-нарциссические лица начинают испытывать депрессивные состояния, апатию, скуку и переживание пустоты. И хотя такие личности обычно не демонстрируют драматических кризисов, но при серьезных стрессах уровень их регрессии может быть достаточно глубоким. Это обусловлено, видимо, тем, что сформированная в раннем детстве иерархия ценностей у «фаллических нарциссов» практически не изменяется сообразно их возрасту и социальному положению, а ценностные ориентации остаются преимущественно на уровне доминирующих потребностей, направленных исключительно на защиту представления личности о себе.

Регрессия и фрагментация опыта себя у таких лиц проявляется особенно ярко в близких отношениях, которые для них всегда являются фрустрирующими, поскольку эти отношения предполагают относительную непредсказуемость ситуации. В любых близких отношениях «фаллических нарциссов» пугает необходимость принятия ответственности, которую они воспринимают как непереносимую зависимость. Самораскрытие не позволяет поддерживать сформированный имидж и ретушировать реальное ему несоответствие.

Вместе с тем, клиницистами отмечается, что на более выраженном уровне нарциссические проявления личности проявляются не только в демонстрации грандиозного имиджа, стремлении к признанию и восхищению, но и в потребности (часто отчетливо осознанной) манипулировать, эксплуатировать, использовать других людей с целью самовозвышения и удержания позитивной самооценки [6; 7; 21]. Б. Берстен, описывая лиц, у которых эти паттерны поведения выходят на первый план (становятся ведущими), выделяет два типа нарциссических личностей – «*манипулятивный*» и «*параноидный*» [29].

Б. Берстен отмечает, что в структуре манипулятивной нарциссической личности проявляются четыре психологических момента. Первый представляет собой конфликт целей, базирующийся на внутреннем убеждении, что собственные цели этой личности и цели других людей кардинально не совпадают. Второй и третий, безусловно, связаны с первым – это про-

является как желание *контролировать* и *оказывать влияние* на окружающих, сохраняя и отстаивая свои интересы, *принуждать* людей выполнять определенные функции. Четвертый момент является общим для всего спектра личностей нарциссического типа. Речь здесь идет о необоснованном чувстве превосходства как проявлении собственной грандиозности, механизмом подтверждения которого становится часто вполне осознанный обман [32].

Эксплуататорский аспект в межличностных отношениях по отношению к окружающим у личностей манипулятивно-нарциссического типа проявляется следующим образом. Подобная личность как бы выступает в роли режиссера, согласно заранее подготовленному сценарию о максимально эффективном использовании людей распределяя и расписывая нужных ей лиц по ролям. «Другие» облегчают ей доступ к жизненным ресурсам. К людям, представляющим особый интерес, относятся те, кто может способствовать профессиональному успеху. В их число входят те из окружающих, кто облегчает или обеспечивает установление нужных контактов, создает профессионально благоприятную обстановку. Иначе говоря, другие люди становятся нарциссическим расширением подобных лиц.

Как отмечают Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, термин «нарциссическое расширение» не случайно ассоциируется с эксплуатацией, поскольку «носители» подобного расширения не воспринимаются манипулятивной нарциссической личностью как самостоятельно действующие люди, а рассматриваются исключительно как продолжение себя. При этом возникает ощущение «большого Я», которое состоит из «Я» нескольких людей. Подобное «объединение» предполагает приписывание себе достижений и достоинств носителей нарциссического расширения – так личность нарциссического типа «достраивает» себя до «целого» [7]. Но если по каким-либо причинам этого не происходит в действительности, то для укрепления представления о себе и удержания позитивной самооценки манипулятивные нарциссические личности фантазийно «объединяют» себя со значимой фигурой, которая идеализируется. В этом случае ценностью становятся уже сами фантазии.

Кажется, что именно стремление к власти и материально обеспеченной жизни заряжает имидж подобной личности, придает ей ощущение самодостаточности и внутренней силы, которых на самом деле нет. Однако, имея достаточно денег и власти, можно эффективно создавать желаемый образ особой значимости. Имея подобную силу, демонстрируя самодостаточность и успешность, они тем самым могут эффективно насыщать потребность в восхищении и признании, так необходимые им для поддержания представления о себе. Это нивелирует внутренний дискомфорт, дает возможность интенсивно осуществлять внешний контроль, который, как полагают лица с манипулятивно-нарциссическими проявлениями, позволяет установить связи с миром без опасения быть использованными. Контроль в данном случае выполняет защитную функцию, избавляет подобных лиц от болезненной уязвимости, бессилия и предотвращает возможные унижения и обиды [24].

Примечательно, что Н.А. Журавлева, рассматривая динамику ценностных ориентаций личности в российском обществе, выделяет личностный тип с завышенным представлением о себе, который отличается «нетерпимостью к критике, потребностью руководить другими, властностью, <...> строгостью в оценке окружающих, недружелюбием, прямолинейностью, несдержанностью, вспыльчивостью» [4, с. 218]. Это достаточно близко соотносится с описанием манипулятивного типа нарциссической личности по Б. Берстену [29].

«Параноидный» тип нарциссических личностей в типологии Б. Берстена характеризуется повышенной сентиментальностью, косностью и конфликтностью, необоснованными подозрениями, патологической завистью, тенденцией обвинять окружающих и приписывать им агрессивные мотивы. Подобные лица ведут активную и продуктивную жизнь часто в тех сферах деятельности, где скептицизм, подозрительность и критика являются залогом успешности. Их конфликтность проявляется в том, что они склонны к судебным тяжбам, любя склок, ссоры и споры [32]. В многочисленной литературе отмечается поверхностность таких лиц в эмоциональном отношении. Указывается, что они постоянно переживают чувство собственной неполноценности и некомпетентности, имеют специфические (субъект-объектные) межличностные отношения, которые, по своей сути, всегда являются функциональными. Они обычно всем завидуют и громко возмущаются, (или в тайне от других) считают, что их несправедливо обвиняют и критикуют, но при этом они всегда обесценивают окружающих и в целом им не хватает эмпатии [7].

Основными отличиями параноидной и манипулятивной нарциссических личностей в типологии Б. Берстена является то, что для манипулятивной личности ведущими психологическими паттернами являются обман и манипуляции, а параноидная личность более склонна контролировать и применять силу, вплоть до проявления антисоциальных тенденций [2; 6]. Эти теоретические положения достаточно близко соотносятся с описанием антисоциальных личностей (по О.Ф. Кернбергу) [6].

И для манипулятивных, и для параноидных личностей одинаково характерно презрение к другим. Успешные в деловых отношениях, они имеют большие сложности в установлении близких, интимно-личностных отношений. Различные аспекты человеческих отношений часто принимаются ими за необоснованные претензии и атаку на их свободу [35]. В связи с высокой самооценкой самосознание таких людей переполнено ожиданиями, согласно которым окружающие люди должны оценивать их как особых личностей.

У манипулятивного типа нарциссических личностей нередко происходит превращение психологических ситуаций «наоборот». Следует отметить, что присущее всем нарциссическим типам личности чувство стыда, уязвимости и никчемности у них проецируется исключительно на «жертву» их эксплуатации. «Жертва» для манипулятивного типа нарциссических личностей является важнейшим средством восстановления представления о себе. Поэтому она постоянно удерживается в поле зрения, что обуславливает их состояние подозрительности, обесценивания и презрения, сопровождается непрерывным манипулированием, направленным в сторону «жертвы». С помощью механизма психологической защиты «проекция» подобные лица стремятся избежать встречи с реальностью несостоятельного собственного «Я». Клиницисты такой паттерн поведения соотносят с защитным механизмом «проективная идентификация» [6; 15; 34].

Следующий нарциссический профиль личности, который Берстен называет «зависимым» или «ожаждающим», оставаясь в пределах психической нормы, по своей психологической организации приближается уже к пограничному уровню развития [10]. На поведенческом уровне этот личностный тип проявляется как все более нуждающийся, навязчивый и требовательный: потребность получать поддержку и заботу, подпитывая чувство настойчивого и неограниченного самовозвеличивания, усиливается и становится настолько глубокой, что принимает форму симбиотических проявлений [3]. Часто навязчивость в отношениях у подобных лиц отличается высоким амбива-

лентным, враждебно-зависимым качеством, поскольку окружающие никогда не способны удовлетворить предъявляемые требования и ожидания таких личностей.

Подобно всем нарциссическим типам, «зависимые» личности также обладают способностью очаровывать других, льстить им и влиять на них. Но качество этой активности отличается от таковой у фалло-нарциссических личностей, для которых целью является получение восхищения, или от манипулятивной и параноидной нарциссических личностей с их потребностью обигрывать других ради достижения своих целей. Главной целью нарциссических личностей «зависимого типа» является стремление поставить других людей в позицию заботящихся, дающих, поддерживающих или иным образом удовлетворяющих их интенсивные потребности. В конечном счете, эта активность направлена на нивелирование переживания пустоты, связанной с их непреодолимой изолированностью от общечеловеческих ценностей [19; 25] и одиночества, обусловленного неразделенностью своего внутреннего мира с другими людьми [17].

«Жажущие» или «зависимые» нарциссические личности находятся в постоянном ожидании разочарования, которое действительно часто приходит к ним, поскольку основа их чрезмерных потребностей существует преимущественно в мире фантазий, образуя специфику их ценностных ориентаций [18]. Иногда кажется, что им не хватает энергии для жизни. Однако в социальных контактах они проявляют себя по-разному. Часть из них в глазах окружающих выглядят живыми и обаятельными. Но их очарование маскирует определенную степень отчаяния, поскольку их жизненность является вынужденной, искусственной – их ценности не интегрируются с социокультурными ценностями мира, в котором они живут. Другие из них менее склонны к социальному общению; они могут «цепляться» за одного человека или малую группу людей (например, свою семью), причем описанные черты этих личностей, как правило, ярко проявляются в их брачных отно-

шениях, где представление личности о себе подвергается большим испытаниям [29; 32].

По мнению Д.А. Леонтьева, за потребностями и мотивами человека, когда он проживает свои отношения с миром «один на один», неизбежно встают его ценности как момент принадлежности к социальному целому, как направленность его самосознания [9]. Однако у личностей нарциссического типа ценности как таковые утрачивают свое истинное значение (поскольку принадлежность к социальному целому как таковая у них отсутствует – мотивирующее действие общественных ценностей ограничивается лишь конкретной деятельностью и конкретной ситуацией), а ценностные ориентации, видимо, существуют только на уровне динамических тенденций самосознания, отражающих доминирующие потребности подобных лиц. Эти доминирующие потребности имеют императивное качество и переживаются как требования удовлетворения (любой ценой) собственной грандиозности.

Иначе говоря, ценностные ориентации личностей нарциссического типа имеют значение потребностей, обеспечивающих поддержание гомеостаза на биологическом, психологическом и социально-психологическом уровнях. Они направлены преимущественно на стабилизацию и удержание позитивного представления личности о себе.

Видимо, у всех лиц нарциссического типа происходит лишь интуитивное схватывание тех видов или форм деятельности, где они могут быть потенциально успешными. Но схватывается здесь только внешний антураж, так как внутренняя ценность и смысл какой-либо деятельности остается для них недоступными. Похоже, что это тот самый случай, когда общественные ценности (нормативы и идеалы) не интегрируются в общую структуру личности, не образуют ее ценностные ориентации, а выступают лишь внешними категориями, лишеными какого-либо смысла и субъективной значимости, маскируя высокую уязвимость самооценки и нестабильность представления личности о себе.

Библиографический список

1. Бобнева, М.И. Нормы общения и внутренний мир личности / М.И. Бобнева // Проблема общения в психологии. – М., 1981.
2. Гриценко, В.В. Ценностные ориентации и склонность к девиантному поведению / В.В.Гриценко // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №3.
3. Джонсон, С.М. Психотерапия характера (Практическое руководство) / С.М. Джонсон. – М.: Центр психологической культуры. – 2001.
4. Журавлева, Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н.А. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
5. Запорожец, А.В. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6.
6. Кернберг, О. Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии / О. Кернберг. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000.
7. Короленко, Ц.П. Психоанализ и психиатрия / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003.
8. Кохут, Х. Восстановление самости / Х. Кохут. – М.: Когито-Центр, 2002.
9. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003.
10. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
11. Морогин, В.Г. Ценностно-потребностная сфера личности / В.Г. Морогин. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2003.
12. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985.
13. Райх, В. Некоторые проблемы психоаналитической техники / В. Райх // Зарубежный психоанализ / Под ред. В. Лейбин. – СПб.: Питер, 2001.
14. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии / Л.С. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.
15. Соколова, Е.Т. Изучение личностных особенностей и самосознания при пограничноличностных расстройствах / Е.Т. Соколова // Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных личностных расстройствах и соматических заболеваниях. – М.: – 1995.
16. Соколова, Е.Т. Психология нарциссизма. / Е.Т. Соколова, Е.П. Чельницкая – М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001.
17. Соколов, С. Е. Язык одиночества / С.Е. Соколов // Вестник психоанализа. – СПб., 2002. – № 2.
18. Соколов, С.Е. Нарушение рефлексивной функции и образование защитной фантазии у пациентов с нарциссическим расстройством личности / С.Е. Соколов // Вестник психоанализа. – СПб – 2000. №1.
19. Соколов, С.Е. Человек в пустоте, пустота в человеке / С.Е. Соколов // Вестник психотерапии. – СПб., 2006. №16 (21)..
20. Столин, В.В. Самосознание личности. / В.В. Столин., М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

21. Хайл-Эверс, А. Базисное руководство по психотерапии / А. Хайл-Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отт, У. Рюгер. – СПб: ВЕИП совместно с изд-вом «Речь», 2001.
22. Шамшикова, О.А., Клепикова Н.М. О конструировании диагностического инструментария для оценки нарциссических черт личности / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы международной научно-практической конференции / Под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006.
23. Шамшикова, О.А., Клепикова Н.М. Функциональное определение нарциссизма: защитно-компенсаторные механизмы самопредставления личности / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Социокультурные проблемы современной молодежи / Материалы II Международной научно-практической конференции 18-22 апреля 2007 г. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007.
24. Шамшикова, Е.О. Некоторые аспекты нарциссического характера: потребность во власти и контроле / Е.О. Шамшикова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы международной научно-практической конференции / Под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006.
25. Шамшикова, О.А. О некоторых аспектах аффективной и нарциссической регуляции, психической травмы и переживании пустоты / О.А. Шамшикова // Социокультурные проблемы современной молодежи. Материалы Международной научно-практической конференции. – Ч. 1. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
26. Шамшикова, О.А. Прошлое и будущее в структуре субъективного времени личности нарциссического типа / О.А. Шамшикова, А.Н. Гришанов // Развитие человека в современном мире материалы международной научно-практической конференции / Под ред. О.А. Белобрыкиной, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006.
27. Bach, S. Narcissistic States and the Therapeutic Process / S. Bach. – New Jersey, 1985.
28. Brown, N.W. The destructive narcissistic pattern. / Nina W. Brown. Westport, Connecticut London, 1998.
29. Bursten, B. Some Narcissistic Personality Types / B. Bursten // JAP, vol. 54, 1973.
30. Cooper, A.M. Further Developments in the Clinical Diagnosis of Narcissistic Personality Disorder / Disorders of Narcissism: Diagnostic, Clinical, and Empirical Implications. Edited by Elsa F. Ronningstam, Ph. D., American Psychiatric Press, Inc., Washington, DC. – 1997.
31. Diagnostic criteria from DSM-IV-TR APA. Published by the American Psychiatric Association. Washington, DC. 2000.
32. Meissner, W.W. Narcissism Personalities and Boderline Conditions/ W.W. Meissner// Essential papers on narcissism. NY, 1986.
33. Rosenfeld, H.A. Clinical Approach of the Psychoanalytic Theory of the Life and Death Instincts. An Investigashion into the Agressive Aspects of Narcissism / H.A. Rosenfeld // Int. J. Psychoanal. 1971. Vol. 52.
34. Rothstein, A. The Theory of Narcissism: An Object-Relations Perspective / A. Rothstein //Essential papers on narcissism. NY, 1986.
35. White, M.T. Self Relations, Object Relations, and Pathological Narcissism / T.M. White //Essential papers on narcissism. NY, International Universities Press, – 1986.

Статья поступила в редакцию 16.03.09

УДК 371.351.851

Л.В. Колченко, соискатель АлтГПА, г. Барнаул

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА

В статье описана модель организации и подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса в школе на основе мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ). Базой модели является технологический алгоритм МПЦУ, который включает в себя три составляющие:

- дерево целей;
- исполняющую программу;
- управляющую программу.

Ключевые слова: организация, подготовка, информатизация, учебно-воспитательный процесс, модель, мотивационный программно-целевой подход.

Мир вступил в информационный век. В настоящее время информационные технологии стали неотъемлемым компонентом системы образования. Достижение качественно нового уровня образования во всем мире связывается с повсеместным внедрением в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Интенсивное развитие процесса информатизации образования оказывает значительное влияние на изменение структуры профессиональной деятельности современного человека, в результате чего формируются новые требования к уровню знаний в области владения постоянно совершенствующимися информационными технологиями [1].

Важными отличительными чертами современного этапа информатизации образования являются: активное использование информационно-коммуникационных технологий педагогом; тенденции изменения классно-урочной системы при

применении информационно-коммуникационных технологий; внедрение новых педагогических технологий; создание и функционирование информационного пространства на уровне школы, региона, страны [2].

Проведенный анализ исследований по проблеме подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса, выявление препятствующих факторов в их работе, изучение концептуальных основ педагогического моделирования [3] позволили нам разработать модель специальной подготовки педагогов в условиях образовательного учреждения. Данная модель, представляющая собой схематичное выражение фрагмента образовательного процесса, используется нами для конструирования, преобразования и управления процессом подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса. Основой разработанной модели подготовки педагогов является технологический алгоритм мотиваци-

онного программно-целевого управления, включающий в себя три основные составляющие: разработку дерева целей, исполняющей и управляющей программ [4]. В соответствии с данным алгоритмом процесс подготовки начинается с анализа состояния готовности педагогов к осуществлению их профессиональной деятельности (мотивационного, содержательного и рационального компонентов готовности). Кроме того, в анализ входит также определение причинно-следственных связей между содержанием специальной подготовки и ее конечными результатами.

Результаты анализа актуализируются в построении дерева целей, на основе которого была разработана исполняющая программа. Построение дерева целей предполагает:

- определение генеральной цели подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса в школе / ГЦ /;
- выявление препятствующих факторов для достижения генеральной цели, формирование проблемного поля;
- систематизация проблем и иерархизация целей в логике «хочу-могу-делаю-получаю».

Построение дерева целей в соответствии с данной логикой предусматривает:

- формирование мотивационной готовности педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса (**уровень «Хочу»**), предполагающей обоснование органи-затором подготовки и принятие педагогами социальной и личностной значимости предстоящей профессиональной деятельности;
- формирование содержательного и операционального аспектов готовности педагогов к осуществляемому виду деятельности в процессе специальной подготовки (**уровень «Могу»**);
- реализация мотивационной, содержательной и операциональной готовности педагогов к информатизации УВП в ходе выполнения практических заданий и решения конкретных учебно-познавательных задач (**уровень «Делаю»**);
- соотнесение полученных результатов обучения с разработанными нами критериями результативности организуемой подготовки (**уровень «Получаю»**).

Адекватная дереву целей исполняющая программа представляет собой разработанные качественно-количественные характеристики (**«нормы-образцы»**) готовности педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса (УВП) школы оптимального уровня.

Разработанные нами нормы-образцы содержат качественно-количественные характеристики выделенных компонентов готовности педагогов к информатизации УВП: **мотивационный**, а также **содержательный и операциональный** составляющие технологическую готовность.

Так, «норма-образец» мотивационной готовности педагогов содержит следующие измеряемые параметры: цели профессиональной и учебно-познавательной деятельности; мотивы познавательного характера и потребность в применении информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе; удовлетворенность организованным процессом обучения; своим участием в данном процессе; чувство собственной успешности в осуществлении учебно-познавательной деятельности; удовлетворенность результатами своего труда; уверенность в своих возможностях успешно осуществлять предстоящую работу по информатизации учебно-воспитательного процесса.

«Норма-образец» технологической готовности состоит из системы определенных знаний и умений, включающих в себя:

- знание понятийного аппарата информационно-коммуникационных технологий;

- знание возможных причин возникновения трудностей при применении информа-ционно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе;

- знание содержания, методов, форм работы, связанных с применением инфор-мационно-коммуникационных технологий.

Разработка и реализация мотивационно-управляющей программы направлена на создание условий, необходимых для обеспечения мотивационной и технологической готовности педагога к применению ИКТ в учебно-воспитательном процессе:

- выявление посредством осуществления многоуровневого системного анализа (**са**) препятствующих факторов в достижении оптимального уровня мотивационной и технологической готовности;
- создание на основании данных факторов стимульных ситуаций, направленных на перестройку мотивационной сферы педагогов и побуждающих их к активному включению в процесс информатизации, т. е. осуществление планирования стратегического (**нс**);

- установление обратной связи между уровнями готовности педагогов к инфор-матизации учебно-воспитательного процесса по мере достижения ведущих и генеральной цели.

Таким образом, на основе выделенного технологического алгоритма МПЦУ мы определили модель подготовки педагогов к информатизации УВП. Системный анализ состояния проблемы готовности педагогов к исследуемому виду деятельности позволил нам построить дерево целей подготовки педагогов к информатизации УВП в логике последовательного преодоления факторов, препятствующих достижению генеральной цели: недостаточного уровня использования информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе; отсутствия учебно-методических пособий и др. В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие основные трудности в подготовке педагогов к информатизации УВП: недостаточная разработанность целенаправленной подготовки педагогов к информатизации УВП и, в связи с этим, низкая мотивационная готовность педагогов, неудовлетворительная технологическая готовность педагогов к информатизации УВП.

На основе этого мы определили генеральную цель /ГЦ/ модели подготовки педагогов к информатизации УВП - *обучить педагогов использованию средств ИКТ в учебно-воспитательном процессе* и сформулировали ведущие цели подготовки (ВЦ1, ВЦ2, ВЦ3):

ВЦ1 - обеспечить мотивационный компонент готовности педагогов к информатизации УВП;

ВЦ2 - обеспечить содержательный компонент готовности педагогов к рассматриваемому виду деятельности;

ВЦ3 - обеспечить операциональный компонент готовности педагогов.

Определение всего поля проблем, связанных с организацией подготовки педагогов к информатизации УВП, позволило нам сформулировать подцели (ПЦ) выделенных ранее ведущих целей (ВЦ) и их иерархизацию в логике «хочу-могу-делаю-получаю».

Раскрывая сущность мотивации учения, мы включали в нее такие компоненты, как цель, мотив, эмоции. Кроме того, организация подготовки педагогов к информатизации УВП является коммуникативно-направленным процессом, в котором осуществляется своеобразное дидактическое коммуникативное воздействие на педагогов, имеющее свою структуру, функции. В связи с этим, нами выделены следующие подцели ВЦ1:

ПЦ1 - иметь представление о цели предстоящей учебно-познавательной деятельности;

ПЦ2 - осознать социальную значимость предстоящей учебной деятельности;
 ПЦ3 - перевести социально значимую цель в личный мотив педагогов (интериоризация цели);

ПЦ4 - совершенствовать личностные качества педагогов;

ПЦ5 - развивать познавательный интерес педагогов к использованию ИКТ в учебно-воспитательном процессе;

ПЦ6 - способствовать осознанию педагогами потребности в овладении информационно-коммуникационными технологиями;

ПЦ7 - способствовать возникновению у педагогов чувства удовлетворения процессом их обучения и уверенности их в своей способности успешно осуществлять информатизацию УВП.

Обеспечение содержательного компонента готовности педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса (ВЦ2) предполагает:

ПЦ8 - знание цели и задач информатизации учебно-воспитательного процесса;

ПЦ9 - знание возможных причин и факторов, вызывающих трудности в использовании ИКТ на уроках;

ПЦ10 - получение представления о характере возможных барьеров при подготовке к информатизации УВП и планирование работы по их преодолению;

ПЦ11 - знание методов, приемов и форм работы по организации подготовки к информатизации УВП;

ПЦ12 - знание методик, используемых в процессе работы с ИКТ;

ПЦ13 - знание сущности основных понятий ИКТ;

ПЦ14 - знание требований, методов использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе.

Обеспечение операционального компонента готовности педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса (ВЦ3) включает в себя систему умений, которыми должны овладеть педагоги в процессе обучения. Данный компонент представлен следующими подцелями:

ПЦ15 - использовать информационно-коммуникационные средства как средство развития личности, расширение общей культуры и кругозора;

ПЦ16 - проводить диагностику своей успешности по использованию средств ИКТ в учебно-воспитательном процессе;

ПЦ17 - уметь отразить собственные действия и приемы работы по использованию ИКТ;

ПЦ18 - уметь использовать познавательные (внимание, восприятие, память, воображение, речь) и мыслительные (анализ, синтез, обобщение) процессы;

ПЦ19 - развивать умение активного включения в коллективное взаимодействие и индивидуальную работу;

ПЦ20 - уметь строить диалог с учащимися, включать собственную деятельность в контекст деятельности других;

ПЦ21 - уметь реализовывать коммуникативные функции;

ПЦ22 - сформировать умение по использованию информационно-коммуникационных технологий;

ПЦ23 - уметь использовать полученные знания.

На основе выделенных целей подготовки педагогов к информатизации УВП мы выстроили дерево целей данной подготовки, которое представлено на рис.1.

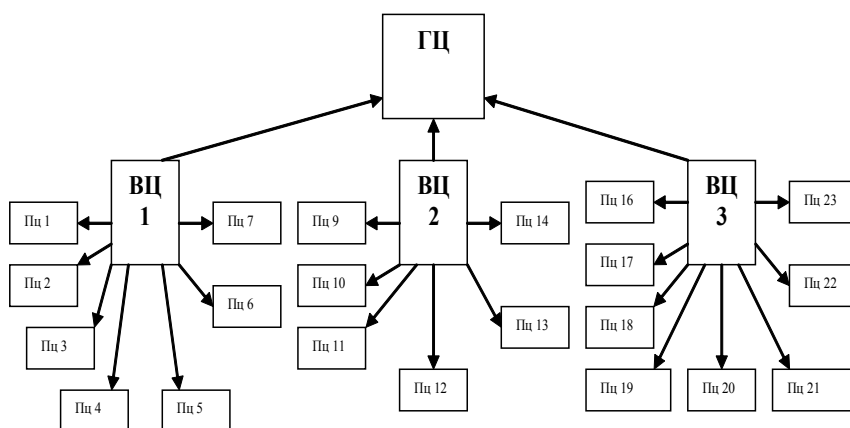


Рис.1. Дерево целей подготовки педагогов к информатизации УВП.

Таким образом, ведущая цель психологической готовности педагогов к информатизации (ВЦ1) включает в себя подцели ПЦ1–ПЦ7. Ведущая цель содержательной готовности (ВЦ2) представлена ПЦ8–ПЦ14. Ведущая цель операциональной готовности (ВЦ3) объединяет в себе подцели ПЦ15–ПЦ243.

Алгоритм построения дерева целей подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса определил адекватную данной логике исполняющую программу, представленную в нашем исследовании в виде качественно-количественных характеристик (норм-образцов). В исследовании мы опирались на предположение о том, что упорядоченная в логике дерева целей исполняющая программа позволит повысить эффективность процесса подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса. В разработанных нормах-образцах исполняющей программы нашли отражение исследуемые нами уровни мотивационной и технологической (содержательной и операциональной) готовности педагогов к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Критериями оценки уровня технологической готовности педагогов выступили: полнота и осознанность знаний, действенность и системность, проявляющиеся в умении использовать информационно-коммуникационные технологии в учебно-воспитательном процессе.

Полнота знаний включает в себя: объем и качество знаний основных понятий по информатизации УВП, знание причин и сущности барьеров при использовании информационно-коммуникационных технологий.

Осознанность предполагает самостоятельность суждений, обоснованность выводов, четкость практических действий, способность выявить и проследить связи между отдельными понятиями.

Системность знаний и умений предусматривает глубину осмысления их теоретических аспектов по исследуемой проблеме, определение связи между конкретными знаниями и отдельными умениями, а также системой умений использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в учебно-воспитательном процессе.

Действенность выражается в актуализации знаний и умений в деятельности педагога, их адаптивность к измененным условиям.

Этапы реализации модели подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса школы.

1. Организационный
 - Создание творческого межпредметного методического объединения учителей.
 - Составление личных творческих планов участников программы на организационный период.
 - Организация занятий по освоению компьютерных технологий с педагогами.
 - Составление плана реализации программы на учебный год.
 - Выявление возможностей и желания педагогов в применении ИКТ.
 - Методическое и программное обеспечение деятельности педагогов.
 - Проведение открытых уроков с применением ИКТ.
 - Оформление конспектов открытых уроков.
2. Основной
 - Отработка образовательных программ с применением современных информационных технологий.
 - Отработка рационального сочетания традиционных и современных инновационных методик обучения и воспитания.
 - Включение педагогов школы в систему подготовки уроков с применением ИКТ.
 - Обеспечение компьютерного документооборота.
 - Отработка системы компьютерного мониторинга.
 - Оформление методических пособий с использованием компьютерных технологий по отдельным учебным предметам.
3. Обобщающий
 - Мониторинг по результатам выполнения программы.

Библиографический список

1. Максапетян А.Г. Языки описания и модели мира (постановка вопроса) // Вопросы философии. - 2003. - №2.
2. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель // Педагогика. - 2004. - №8.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. - 2003. - №4.
4. Шалаев И.К. Мотивационное программно-целевое управление: основы теории и экспертиза эффективности: Учебное пособие. – Барнаул, БГПУ, 2004.

Статья поступила в редакцию 4.02.09

УДК 378.02:372.8

А.В. Петров, д-р. пед. наук, профессор ГАГУ, г. Горно-Алтайск
А.И. Гурьев, д-р. пед. наук, профессор ГАГУ, г. Горно-Алтайск
В.Г. Жданов, канд. пед. наук, директор с/х колледжа ГАГУ, г. Горно-Алтайск

РОЛЬ ПРИНЦИПА ПОЛИТЕХНИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается место и роль принципа политехнизма в современной системе образования. Авторы предлагают рассматривать политехнизм как основополагающий принцип с его нормативными, процессуальными и сущностными функциями.

Ключевые слова: политехническое образование, развивающее образование, дидактический принцип, содержательные функции принципа политехнизма, нормативные функции принципа политехнизма, процессуальные функции принципа политехнизма, системный подход.

Общее политехническое образование является базой для профессиональной ориентации и получения специального (профессионального) образования. В настоящее время перед отечественной общеобразовательной средней школой не стоит задача специального профессионального образования, так как для этих целей существует широкая сеть профессиональных учебных заведений, дающих начальное, среднее и высшее профессиональное образование. Поэтому задача школы заключается лишь в проведении планомерной и целе-направ-

- Издание методических пособий.
 - Подведение итогов и обобщение результатов.
- Ожидаемые результаты подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса:
- Создание предпосылок для повышения информационной культуры педагогов.
 - Повышение конкурентоспособности педагогов.
 - Обмен опытом педагогической деятельности, представление методических разработок.
 - Создание информационных ресурсов.
 - Приобщение педагогов школы к современным формам культурной и деловой активности через знакомство с информационными технологиями.

Ключевая проблема информатизации школы - изменение позиции учителей, освоение ими новых педагогических технологий, новых методов работы, поддержанных информационно-коммуникационными технологиями, путей эффективного использования ИКТ в учебном процессе [2]. Для выполнения этой работы необходима целостная система, которая эффективно стимулирует и поддерживает процессы информатизации в рамках каждой отдельной школы; позволяет работникам школы своевременно, по мере поступления новых средств ИКТ и методических разработок, проходить соответствующую переподготовку; помогает каждому учителю ежедневно, непосредственно на рабочем месте, совершенствовать свою работу, добиваясь качественно новых образовательных результатов.

ленной профориентационной работы, которая должна включать в себя: прогноз потребностей в рабочих кадрах в регионе; систему знаний о профессиях и динамику их развития; методику изучения интересов, склонностей и способностей учащихся; технологии формирования и развития интересов, склонностей и способностей в системе политехнического образования, трудового обучения и воспитания, носящих политехнический характер, производственного обучения (в тех школах, где для этого имеются необходимые условия, т.е. кадры

преподавателей-специалистов, материальная база), внеклассной и внешкольной работы.

Учитывая, что само образование в целом является политехническим, вызывает удивление тот факт, что эта базовая дидактическая категория оказывается в современной педагогике по существу неопределенной. Ни одна педагогика не берется за решение этого вопроса, предпочитая лишь указывать задачи, которые такое образование должно решать. Такая неопределенность дидактики лишает учителя и методиста конкретного средства управления политехническим образованием. И если в социалистическом обществе при традиционном обучении с этим можно было еще мириться, то при радикальном изменении социального строя, когда профессиональное будущее индивидуума является неопределенным и имеется большой риск получить специальность, которая окажется не востребованной в быстро меняющейся неплановой экономике, роль политехнического образования резко возрастает и оно уже не может и не должно быть формальным. В рыночной экономике высшие учебные заведения должны готовить студентов к возможному многократным изменениям специальности, учить их быстро усваивать новые навыки и выполнять различные функции. И в этой ситуации общеобразовательная школа действительно должна стать политехнической, с соответствующим дидактическим обеспечением.

В условиях перехода к рыночной экономике возникла необходимость коренных преобразований не только в системе школьного образования, но и в системе подготовки специалистов среднего и высшего звена. Стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться не только на специализированную подготовку специалистов, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности, но и на формирование личности, обладающей не только социальной активностью, но и современным научным уровнем знаний, научным мировоззрением и диалектическим мышлением. Для осуществления такой задачи необходимо дидактические принципы в обучении использовать в их методически целесообразном взаимодействии. При этом большое внимание следует уделять при обучении студентов оптимальному взаимодействию дидактических принципов политехнизма, предметности и профессиональной направленности. Как подчеркивается в решении Международной конференции «данная проблема до настоящего времени слабо разработана в теоретическом, методологическом и методическом плане и участники конференции считают, что для ее решения требуются серьезные диссертационные исследования» [1, с. 4].

(Продолжение в следующем номере.)

Алфавитный указатель

- | | |
|---|--|
| <p>А
Алексеева, Л.Ю. 87</p> <p>Б
Бабошкина, С.В. 13
Бакланова, Г.А. 207
Балыкин, Д.Н. 13
Безматерных, Д.М. 20
Белецкая, Н.П. 13
Бобровнический, И.Н. 155</p> <p>В
Ведухина, В.Г. 23
Волк, П.Л. 122</p> <p>Г
Гармажапова, Л.А. 56
Головина, О.В. 139
Горбачев, И.В. 11
Григорьева, Е.И. 107
Григорьева, И.В. 158
Гуменюк, А.Н. 81
Гурьев, А.И. 234</p> <p>Д
Долматова, Л.А. 20
Дудин, А.А. 143
Дудышева, Е.В. 215</p> <p>Ж
Жданов, В.Г. 234
Жукова, О.Н. 20</p> <p>З
Закирова, Л.А. 185
Замятина, А.В. 209
Зиновьев, А.Т. 33
Зорилова, Л.С. 106</p> <p>И
Иванова, Л.А. 158
Ивченко, Е. В. 181
Исенбаева, Г.И. 60</p> <p>К
Казаква, И.Б. 74
Казанцева, Ю.В. 148
Кениспаев, Ж.К. 125
Ключников, М.В. 9
Козел, О.Н. 204
Козлякова, Н.В. 151
Колченко, Л.В. 231
Королева, Н.Ю. 196, 209
Кошелев, К.Б. 33
Кузнецова, О.Н. 84</p> <p>Л
Лажинцева, А.В. 165
Лиходумова, И.Н. 13</p> <p>М
Малахова, А.В. 43
Мартынкевич, Д.А. 45
Маточкин, Е.П. 90
Медведенко, Н.В. 212
Мелихов, В.Ю. 195
Милашина, О.Г. 145
Михайлова, Е.В. 93</p> | <p>Н
Наванзоч, Х. Цэдэв 112
Напцок, Б.Р. 36</p> <p>О
Опарин, Р.В. 133, 192
Осьмухина, О.Ю. 49</p> <p>П
Папина, Т.С. 17
Первушина, О.В. 118
Петров, А.В. 234
Печатнова, Н.Б. 200
Подковырова, В.Н. 202
Пузанов, А.В. 11
Пурдик, Л.Н. 29</p> <p>Р
Решетникова, Н.В. 136
Родионов, А.М. 219
Рождественская, Т.А. 11
Ротанова, И.Н. 23
Рыбкина, И.Д. 26
Рыжова, Н.И. 196</p> <p>С
Самойлова, Г.С. 4
Сайкова, Н.В. 39
Секретова, Л.В. 171
Скулов, П.В. 168
Смелякова, А.В. 102
Смолина, Н.Ю. 71
Соколов, С.Е. 226
Статирова, О.И. 188
Стоящева, Н.В. 29</p> <p>Т
Тевс, Д.П. 209
Темербекова, А.А. 128
Тетерина, Т.А. 155
Толмашов, И.А. 65
Трапезникова, А.А. 68
Третьякова, Е.И. 17</p> <p>У
Усанова, О.Г. 178</p> <p>Х
Хилько, Н.Ф. 114</p> <p>Ц
Цимбалец, Ю.М. 23</p> <p>Ч
Чертыкова, А.А. 96</p> <p>Ш
Шамина, С.В. 222
Шамшикова, О.А. 226</p> <p>Э
Эйрих, А.Н. 17</p> <p>Ю
Юхмина, Е.А. 53</p> <p>Я
Языкова, И.Н. 148
Якупов, А.М. 174</p> |
|---|--|

SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH

Samoilova G.S. **LANDSCAPES OF "UCH-ENMEK" ETHNONATURAL PARK** Ethnonatural parks belong to special protected territories and are widely spread in the mountains of South Siberia. The landscape map (1:100000) representing the spatial organization of natural-territorial complexes was constructed for further management of "Uch-Enmek" ethnonatural park. The legend is given in the description of complexes of different range.

Key words: **landscape, structure of natural-territorial complexes, spatial differentiation.**

Klyuchnikov M.V. **MOUNTAIN-FOREST CHERNOZEM-LIKE SOILS OF PARK LARCH FORESTS IN CENTRAL ALTAI.** The park larch forests, as a factor of soil formation, favor the sod processes and the formation of neutral soil with high content of humus in which humic acids prevail.

Key words: **park forests, light forest, chernozem-like soil.**

Puzanov A.V., Rozhdestvenskaya T.A., Gorbachev I.V. **HEAVY METALS IN COMPONENTS OF TECHNOGENEOUS LAKES WITHIN ALTAI ORE-DRESSING AND PROCESSING ENTERPRISE.** The concentration of heavy metals and arsenic in the substrates and water of technogene lakes within Altai ore-dressing and processing enterprise was studied. The extremely high concentrations of Cd, Cu, Zn, As were found in sediments of AODPE tailing dump, and high content of these metals was observed in technogene lakes.

Key words: **technogene lakes, tailing dumps, heavy metals, arsenic, pollution.**

Beletskaya N.P., Puzanov A.V., Likhodumova I.N., Baboshkina S.V., Gorbachev I.V., Balykin D.N. **SOME SPECIAL FEATURES OF CHEMICAL COMPOSITION OF DRINKING WATER IN THE NORTH-KAZAKHSTAN OBLAST.** Water from R.Ishim and drinking water from the North-Kazakhstan oblast were tested for the presence of basic macroions (CO_3^{2-} , HCO_3^- , Cl^- , SO_4^{2-} , Ca^{2+} , Mg^{2+}) and microelements (As, Cd, Pb, Zn, Cu, Mo, Fe, Mn, Se). The increased level of total mineralization and iron content in drinking water as compared to the river one was revealed. It was caused by secondary water pollution in water-pipe. For human health the water from decentralized water supply sources has more unfavorable chemical water composition (i.e. increased content of chlorides, nitrates, sulfates, iron and arsenic) than the piped water.

Key words: **drinking water, total mineralization, microelements, water pipeline, decentralized water supply, secondary water pollution, health.**

Tretyakova E.I., Eirich A.N., Papina T.S. **ORGANIC MATTER IN ABIOTIC COMPONENTS OF OB RIVER.** The paper deals with distribution by various abiotic components of the Ob river in different hydrological periods. Using of the correlation method no influence of organic matter on heavy metals forms in water and particular matter was found. Organic matter's influence on heavy metals content in pore water and sediments express in indirectly form.

Key words: **organic matter, heavy metals, abiotic components, correlation method.**

Bezmaternykh D.M., Zhukova O.N., Dolmatova L.A. **ZOOBENTHOS COMPOSITION AND STRUCTURE IN DIFFERENT-TYPE LAKES OF ALTAI KRAI STEPPE AND FOREST-STEPPE ZONE INCLUDING FACTORS OF ZOOBENTHOS FORMATION. PART 1. GENERAL INFORMATION.** The first paper presents the data on major hydrochemical characteristics, zoobenthos composition and structure in eight different-type lakes of steppe and forest-steppe zone of Altai Krai. The influence of crucial abiotic factors on zoobenthos formation will be analyzed in the second paper.

Key word: **zoobenthos, hydrochemistry, Altai Krai, Kulunda, Kasmala.**

Rotanova I.N., Vedukhina V.G., Cimbalei Y.M. **WATER-ECOLOGICAL MAPPING BASED ON GIS-TECHNOLOGY.** Main principals and approaches of water-ecological mapping using geoinformational technology are discussing in this article. The basic approbation results of proposed method are presented.

Key word: **GIS-technology, Water-ecological mapping, subsystems of water-ecological GIS.**

Rybina I.D. **THE ROLE OF THE CITIES IN THE ECOLOGICAL STATE OF ALTAI KRAI: ORIENTATIONS AND TASKS OF URBOECOLOGICAL POLICY.** The paper presents analysis of ecological problems in cities and industrial centres of Altai Krai. The statistic data allow in full volume present role of largest settlements of Krai in organization of its ecological situation identify of key industries and enterprises – main pollutants of environment. The authors planed all available directions of municipal ecological policy.

Key words: **ecological problems, industrial centres, pollutants of environment, ecological situation, municipal ecological policy.**

Stoyashcheva N.V., Purdik L.N. **PECULIARITIES OF ECOLOGICAL FRAMEWORK FORMATION IN MARGINAL ZONE (CHARYSH RIVER BASIN AS A CASE STUDY)** The peculiarities of the formation of ecological framework of different level of the mid Charysh river basin as a representative one for the Upper Ob basin is considered. It is distinguished by landscape-structural diversity due to its transitional (marginal) character – from valley to high mountains.

Key words: **landscape-geomorphological layering, landscape structure, special protected natural territories, ecological framework of territory, natural framework of territory**

Zinoviev A.T., Koshelev K.B. **NUMERICAL PROGNOSIS OF WATER QUALITY IN THE EVENK RESERVOIR.** In this paper the numerical methods for assessment of large-scale hydro technical construction impact on the water quality in regulated reaches of river are developed. The computer modeling of the hydro thermal and hydro chemical processes in the planned Evenk reservoir was carried out. Here have been considered the impact of formed vertical density stratification on water quality as in reservoir and outflow water quality.

Key words: **reservoir, vertical density stratification, water quality, oxygen regime, mineralization, mathematical modeling.**

Napsok B.R. **THE TYPOLOGY OF "GOTHIC" IMAGES IN ROMANCE "THE OLD ENGLISH BARON" OF CLARA REEVE.** Article purpose was research of typology of "Gothic" images in Clara Reeve's romance "The Old English Baron". Continuing traditions of the "Gothic" novel of Horace Walpole, not breaking canons of "gothic style", C. Reeve, supplements the maintenance of typology of images with a high moral: condemns in the name of "Gothic" heroes-villains human defects and confirms in the name of positive characters virtue, morals and human advantages.

Key words: **romance, novel, the "Gothic" romance, "Gothic" tradition, typology of "Gothic" images, «The Old English Baron», Clara Reeve.**

Saikova N.V. **NATIVE SPEAKERS' METATEXTUAL ACTIVITY: LINGUISTIC PERSONOLOGY OUTLOOK.** The paper below describes parameters of differences between linguistic persons, presenting data of native speakers' metatextual activity analysis.

Key words: **Linguistic Personology, Person-reflecting Text, Linguistic Person, Metatext**

Malakhova A.V. **PRONOUNS AS A MEAN OF ACTUALISATION THE CATEGORICAL MEANING OF DETERMINATION.** Pronouns are one of the means of actualizing the categorical meaning of determination in German. The degree of the expression of this categorical meaning is shown clearly by communication. Outside the communication these pronouns are directed to the sphere of non-determination.

Key words: **actualization, pronouns, the categorical meaning of determination, communication**

Martynkevich D.A. **CHILDREN'S WORLD VIEW: THE MEDIA COMPONENT**

The article formulates the problem of studying the children's media-text as the basis for the formation of the media world view.

Key words: **children's world view, the media component, age-specific cognitive structure, media text, media environment, media reality, cognitive development.**

Osmukhina O.Yu. **«NABOKOV AS WILL AND AS REPRESENTATION...»: NABOKOV'S REMINISCENTIAL LAYER IN RUSSIAN PROSE OF LAST YEARS.** In the article is the first time revealing the reminiscences Nabokov's prose in A. Bitov's («The Teacher of Simmetry») and V. Pelevin's («The sacred book of werewolf», «Empire V») novels. Comes to light, that Bitov reproduces and develops narrative the device Nabokov's text, based on a game identification of the author-storyteller-hero, whereas Pelevin subversion style and subjects of the writer.

Key words: **narrator, author mask, mystification, allusion, device, literary game, parody, postmodernism, novel.**

Yukhmina E.A. **COMPUTER TERMS IN THE MODERN RUSSIAN ASSOCIATIVE DISCOURSE.** The author of the article defines the notion "associative discourse" via an associative and verbal chain being a result of the free associative experiment. The article describes key characteristics of the associative discourse and peculiarities of its structure. The author analyzes the results of the associative experiment and determines core communicative tactics of the informants.

Key words: **associative discourse, verbal communication, associative and verbal chain, communicative tactics.**

Garmazhapova L. **Referential and non-referential usage of the pronouns in Russian and Buryat languages.** The work is devoted to the problem of referential and non-referential usage of the pronouns in Russian and Buryat languages various types of discourses, which is differential by means of presence or absence of deictic function for the pronoun. Some variants of these kinds of usage are considered depending on the type of speech situation and denotative status of communicants.

Key words: **speech situation, communicative pragmatic space, deictic sign, reference, nomination.**

Issenbaeva G.I. **HEURISTICS OF THE SOLUTION OF THE SEMANTIC PROBLEM USING THE SYSTEM OF "ASCENSION" («alive» contemplation and sensual cognition).** The article is devoted to representation of some

creative cognitive processes, allowing to formulate generalizations and to develop the model of understanding in the block of sensual cognition of the text using the method of «ascension» which allows the subject to design a gnosiological image as consistently developing from initial «section» - sema (attribute sign) integrity in a certain completeness of the realization.

Key words: research direction, concept, representation, an attribute sign, construction by (attributive) signs, primary and secondary synthesis

Tolmashov I.A. **A.S. Pushkin in the artistic mind of A. Bitov.** There in this article we consider the works of Andrey Bitov, one of the members of the postmodernism trend. He pays our attention to Pushkin's individuality and creative works and their importance in the author's artistic mind. At the same time Bitov's texts are as an eternal dialogue between the writer and the preceding culture.

Key words: intertext, dialogue of cultures, perception.

Trapeznikova A. A. **REVIEWING THE PROBLEM OF BUSINESS NAMES CLASSIFICATION (BUSINESS NAMES OF KRASNOYARSK).** The article is primarily concerned with the problem of business names classification (proper names of companies, firms and organizations). The problem touches upon a considerable part of the vocabulary of any language. The article analyzes some existing classifications and makes an attempt to offer a more comprehensive one.

Key words: business names, classification, motivational markers

Smolina N. Yu. **The Chronotop of the city in poem "Vengeance" by A.A. Bloch.** Given article is the part of material dissertation-investigation work on specialty 10.01.01 (Russian literature). One of the local cronotops of artistic world of Bloks poem "Vengeance", which is firstly formed in the frame Petersburg's text, expanding the borders petersburg's myth is represented in the article.

Key words: The way of life, state, artistic world, petersburgs myth

Kazakova I.B. **THE NEOPLATONIST WILLIAM BLAKE.** In the article are considered Blake's Neo-platonic views of the interrelation the man and nature, of the problem of creative cognition of the world. Much prominence is given by the Blake's conception of the eternal imagination which unites the notions about God, the world and the man.

Key words: William Blake, Neo-Platonism, Neo-Platonic philosophy, English romanticism, imagination

Gumenyuk A.N. **"BRICK STYLE" AND "GOTHIC-Styled PRE-MODERN STYLE" OF OMSK ARCHITECTURE IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY.** The article envisages a national direction of Omsk eclectic architecture in the beginning of the XX century, expressed in "brick style" buildings and "gothic-styled pre-modern" ones. It notices some local features marked in "brick style" that differ it from the "capital style", recognized by its permanent features and received characteristics. There are some examples in the article, that jet one state some style modification, reflecting the distinction of provincial architecture.

Key words: "rational architecture", eclectics, "out-of-style architecture", "brick style", "Russian style", "gothic-styled pre-modern" architecture

Kuznetsova O. N. **"POSTART" AND THE PROBLEM OF ESTRANGEMENT.** In the article "Postart" and the problem of estrangement" a number of actual problems of modern culture and art is formulated: estrangement as a global problem of nowadays, degree of estrangement in traditional and avanguard art, problem of quality criteria and artistry in post-modern art; artistic method as measure of spirituality. The article has a polemic character; it clearly defines the author's position in this and other questions giving the ways of their further research.

Key words: "postart", traditional and avanguard art, estrangement

Alekseeva L.Yu. **FEATURES OF THE ALTAY GLASS MANUFACTURE IN THE SECOND HALF OF XVIII – THE FIRST HALF OF XIX THE CENTURIES.** The article is devoted the problem of the creation of the Barnaul glass factory. It is the first glass factory in Siberia which has existed almost hundred years. The author comes to the conclusion, that activity of the glass factory has influenced the external shape of a city so in XVIII century inhabitants of Barnaul already started to insert into windows glass instead of mica, and began to use glass ware.

Matochkin Ye. P. **THE ART OF THE ALTAY SHEPHERDS.** During dispatch exploration of the Alpine sites of shepherds in the area of Ust-Koksa and Kosh-Agach Regions of the Altai Republic, modern drawings and wooden sculptures were discovered. The stylistics of drawings allows one to note the continuity of ancient Turkic graphic depictions (graffiti). In the stylistics of the wooden sculptures the traditional traits of ancient Turkic art objects of such kind, as well as shaman art of forming designs by cutting (engraving) are traced.

Key words: drawings, continuity, graffiti, sculptures, traditions, stylistics

Mikhailova E.V. **The forming of sacred space in prosaic genres of the folklore.** The article is about the specific character of forming of the sacred space in prosaic of the Russian folklore. The symbols and the semantics of the elements of the world model in the texts of a fairy-tale. Magic as an important mechanism of sacralization of space.

Key words: sacred space, magic, model of the world.

Chertykova A.A. **TYPOLGY OF THE ART WORLD OF POETS – CONTEMPORARIES M. BAINOVA AND B. UKACHINA.** In clause(article)

the art originality of the poetic world of bright representatives of Khakass and Altay literatures of second half XX century, poets - contemporaries M.R. Bainova (1937-2001) and by B.U. Ukachina (1936-2003) is typologically considered (examined). The generality that, images, receptions pulls together poets, at the same time emphasizes originality and originality of everyone.

Key words: verses, national poets, interrelation, points of crossing.

Smelyakova A.V. **ETHNO-CULTURAL HERITAGE AS VALUE: AXIOLOGICAL APPROACH.** It's proved in the article the value status of ethno-cultural heritage in compliance with determination its importance in modern society. The article contains the analysis of the essence of ethno-cultural heritage. They are revealed here its basic social and cultural functions, its role in maintenance of peace, stability, dialogue of cultures and cultural diversity. On the basis of carried research ethno-cultural heritage is determined by the author as the final and instrumental value.

Key words: ethno-cultural heritage, value, axiological approach, globalization, ethnographic collections.

Zorilova L.S. **FORMATION OF THE SPIRITUAL SPACE OF PERSONALITY IN THE MODERN RUSSIA.** It's analyzed in the article the specificity of the spiritual life in the modern Russia. The negative aspects in the sphere of culture and education are revealed. Special attention is paid to the problem of formation of the individual's spirituality.

Key words: spiritual culture, personality, spirituality, asocial phenomena, anti-culture.

Grigorjeva E.I. **THE REVIVLE OF FOLK CULTURE – MYTH OR REALITY?** It's presented in the article the author's point of view on the process of revival of artistic culture. The dynamics of the folk artistic creativity is researched, the appropriateness connected with economic, social, and other factors is revealed. The author substantiates the necessity of the state support of folk masters as keepers and translators of the ethnic values and norms.

Key words: folk artistic culture, folk creativity, decorative and applied arts, creativity, aesthetic upbringing.

Navaanzoch H. Tsudev **THE CONSTANTS «GOD» AND «PARENTS» IN RUSSIAN AND MONGOLIAN CULTURES ON EXAMPLE OF PROVERBS.** They are analyzed in the article two cultural constants «God» and «Parents» in context of the traditional Mongolian and Russian cultures. The common principles of using these constants are revealed.

Key words: constant, concept, traditional culture, world outlook

Hilko N.F. **FORMATION OF TOLERANCE IN CONTEXT OF THE HOLIDAY CULTURE IN SIBERIA.** It's considered in the article the whole set of preconditions of formation of tolerant aims, tolerant consciousness and tolerant relations as system characteristics of the holiday culture, influencing on formation of national self-consciousness, of the holiday participants. On the basis of author's system of the aims of the tolerant consciousness in the multi-cultural environment the theoretical foundations of the technology of multilevel formation of tolerance in the holiday culture are considered.

Key words: tolerance, tolerant relations, holiday culture, ethno-cultural environment.

Pervushina O.V. **THE «CULTURAL WORLD VIEW» AND THE «VITAL WORLD» IN THE E. GUSSELL'S PHENOMENOLOGY.** It's analyzed in the article the concept of philosophical and cultural world view in the E. Gussell's phenomenology. Within the comparative research paradigm it's realized here the interpretation of the main ideas of this philosopher.

Keywords: world view, image of world, model of world, culture.

Volk P.L. **MEGATRENDS IN RUSSIAN CULTURE.** They are analyzed in the article the actual processes of the modern Russian culture. Megatrends – the general tendencies, defining the character of dynamics of culture, are revealed. Two regimes (LS and HS) of displaying the processes in the open non-linear area are researched.

Key words: dynamics of culture, cultural tendencies, cultural processes, chaotic condition of culture.

Kenispayev G.K. **PIGMALION AND GALATEA: THE CONSCIOUSNESS AND THE WORLD.** The article is devoted to the problem of mutual relations of the person and the world. The author considers that the human consciousness thanks to the creative essence in a special way designs the world. The important role in creative activity of consciousness is played by classical antique myths.

Key words: consciousness, world, symbols, myth.

Temerbekova A.A. **THE CONCEPTUAL MODEL OF DEVELOPING TEACHERS' INFORMATIONAL COMPETENCE.** The article presents the conceptual model of developing teachers' informational competence in the regional system of specialist's further development, principles and regulations, stages and technology of its realization in the educational practice.

Key words: technology, informational competence, conceptual model, professional competence.

Oparin R.V. **CONTINUOUS ECOLOGICAL EDUCATION AS PEDAGOGICAL SYSTEM.** In this work a new methodological approach to the prob-

lem of continuous ecological education is offered. Ecological education is considered as a leading principle of common education, which determines its character, guides process of forming a systems of knowledges and beliefs. It's all leads to upbringing a person who are feeling a responsibility for a state of environment, who are aware about necessity of constant care about environment in all kind of activities.

Key words: continuous ecological education, pedagogical system, principles.

Reshetnikova N.V. **THE METHODIC SYSTEM OF SUCCESSION IN REALISATION OF APPLIED TREND IN MATHEMATICS EDUCATION AT SCHOOL.** The article is devoted to the problem of succession in realization of applied trend in mathematics education (SATME) at school. Methodic system of SATME realization is presented in the publication. The basic ideas are problem-posing and developmental teaching, technologies information. The authors original methodic system is based on seven didactic propositions.

Key words: succession, applied trend in mathematics education, succession in realization of applied trend in mathematics education, the technologies of teaching, the methodic system of teaching.

Golovina O.V. **STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF HISTORICAL – MATHEMATICAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** In the article the definition of historic-mathematical competence is formulated; there is defined its structure and the content of historic-mathematical competence; functions, criteria and levels of its formation are singled out.

Key words: competence method, historic-mathematical competence, functions, criteria and levels of the formation historical-mathematical competence, history of mathematic.

Dudin A. A. **PROBLEMS OF OPTIMIZATION OF WORK OF RECREATION PARKS IN CONDITIONS OF THE MARKET.** In aspect of the modern validity problems with which collides Recreation Park are examined and analyzed and the ways of their sanction are searched, with the subsequent positioning Recreation Park in system of city are undertaken.

Key words: Recreation Park, problems and tasks, the market of entertainments, marketing, cultural-entertaining services.

Milashina O.G. **COMPLEX OF THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PERSONAL CHARACTERISTICS ASSOCIATED WITH ANXIETY BY THE EXAMPLE OF THE HUMANITIES STUDENTS LEARNED AT THE FOURTH YEAR OF THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION.** At this article will be reviewed social and psychological personal characteristics associated with anxiety by the example of the humanities students learned at the fourth year of the institute of higher education.

Kazantseva J.V., Yazykova I.N. **PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALIST IN HIGHER SCHOOL (USING THE MATERIAL OF FOREIGN LANGUAGE).** Personal and professional development of future specialist is one of the most important problems of modern system of higher education. At present the training of highly skilled specialist for whom the subject knowledge and skills, the spiritual and personal development, the mastering of foreign language viewed as both the means of vocational training perfection and the means of development and self-development of his personality are necessary.

Key words: personal and professional development, I-concept, specialist training, pedagogical process in higher school, mastering foreign language, modern pedagogical know-hows, method of projects.

Kozliakova N.V. **CONDITIONS OF INCREASE OF EFFICIENCY OF IS ART-CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS ON EMPLOYMENT BY ARTS AND CRAFTS. (ON AN EXAMPLE OF AN EMBROIDERY).** Article is about pedagogical conditions for increase of efficiency of art-creative activity of students on the lessons of arts and crafts. As example, we take the art embroidery, in particular, an old Russian embroidery by gold strings.

Key words: art-creative activity, height level of activity, arts and crafts, embroidery with gold strings.

Bobrovnich I.N., Teterina T.A. **THE IMPACT OF THE COMMUNICATIVE CULTURE TO ADAPT THE PROFESSIONAL INVESTIGATORS.** The meaning of communicative culture in the professional adaptation of investigators is analysed in the article. The process and the results of the forming experiment, carried out to determine the possibility of formation of communicative culture of investigators and development of adaptation potential of a person in the process of their professional training is shown in the article. The experiment was carried out on the basis of Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. At the same time the efficiency of psychological and pedagogical means and methods of training of the investigators in the limits of the official training in divisions of the organs of internal affairs was examined. On the basis of the research carried out some conclusions and suggestions are made in the article.

Key words: professional adaptation of investigators, communicative culture, communicative competence, experiment, study process.

Ivanova L.A., Grigorieva I.V. **PROBLEM OF ORDERING OF SCIENTIFIC TERMINOLOGY OF PEDAGOGICS (ON AN EXAMPLE MEDIA**

EDUCATIONAL SPACE). In article the system analysis in relation to poorly investigated is lead to concepts «space», «educational space», «information space», «virtual space», «with the purpose of their data in uniform system of scientific terminology of pedagogies. In work it is undertaken new the approach to consideration media and educational space as additional, on the basis of integration of education and information of the world.

Key words: «educational space», «informational space», « virtual space», «media space».

Lajntseva A. V. **FORMING OF PROFESSIONAL ATTITUDE OF UNDERGRADUATES OF INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION TO THE STUDY OF INFORMATION SCIENCE.** In the article we discover the readiness level of the undergraduates of uneconomic specialties of the institutes of higher education to the professional activity using computer-based technologies, we study the undergraduates' professional attitude to the subject "the information science", we share out and analyze structural components of the forming process of the professional attitude, as a result of our research we propose a method of computer modeling of some proper objects when accomplishing professional tasks.

Key words: professional activity, professional relation (attitude), using of computer-based technologies, structural components of forming process, modeling of educational process, professional-substantial problem.

Skulov P.V. **THE FORMING OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS OF PHYSICS LESSONS PLANNING ABILITY WITH ALLOWANCE FOR THE DYNAMIC BALANCE PRINCIPLE** The necessity of teaching students of pedagogical university bases of systematic approach and the theory of dynamic balance is substantiated. The methods of forming skills and abilities of planning lessons with the balanced combination of all the elements are shown here.

Key words: dynamic balance, principle, physics, lessons, pedagogical university, students.

Sekretova L.V. **SOCIOCULTURAL MODEL OF MODERN ELITE'S CLUB.** Urgency of a researched problem is caused by a specific role which elite's clubs play on process of forming elite and society as a whole. Studying of the theory of clubs and practice of clubbing has allowed create sociocultural model of modern elite's club. The model includes basis elements, structure, development stages, organization and pedagogical conditions for integration elite's clubs in sociocultural environment.

Keywords: elite's club, sociocultural model, organization and pedagogical conditions.

A.M. Yakupov. **SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF SCHOOL STUDENTS' TRANSPORT CULTURE FORMATION.** The article reveals with the theoretical aspects of problem of school students' transport culture formation: the notional device of the problem, which includes devices of "transport area", "transport culture", "school student's transport culture" and others, is well founded; the correlation between systems, anthropological and cultural science approaches is reveal, and also the peculiarities of their realization in refraction to the process of transport culture formation.

Key words: transport area, transport culture, school student's transport culture, the process of school student's transport culture formation, systems, anthropological and cultural science approaches to the school students' transport culture formation.

Usanova O.G. **THE MODEL OF FOUNDATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL INTERCOURSE.** In the article the question of formation of future specialist's communicative competence in the process of pedagogical intercourse as a social and psychological mechanism of correlation in professional activity is considered, the structure and content of pedagogical intercourse and it's communicative component is revealed in detail, the attempt of foundation of the model of pedagogical higher educational institution students' communicative competence formation is making.

Key words: intercourse, communication, interactive side of an intercourse, perception, pedagogical intercourse, pedagogical intercourse in the aspect of communication, communicative competence, the model of students' communicative competence in the process of pedagogical intercourse.

Ivchenko E.V. **RESULTS OF THE PEDAGOGICAL RESEARCH OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' OF DECORATIVELY-APPLIED CREATIVITY DEPARTMENT CREATIVE POTENTIAL.** In work the results of the development of creative potential of student's personality – the future specialists in the decoratively-applied creativity sphere are represented; the stages of pedagogical organization of experimental work are described, characteristic of creative potential significant changing is given; the level of manifestation of creative potential's separate components on the each stage of the research is analyzed.

Key words: students' creative potential, creative self-realization, imitative activity, productive and imitative activity, creative and searching activity, creative potential's diagnostics and criteria.

Zakirova L.A. **CONFORMITY TO NATURAL LAWS OF VOCATIONAL AND ECOLOGICAL EDUCATION SYSTEM.** In this article the point of the notion "reflexive management" is determined, contradictions of reflexive man-

agement of vocational and ecological education system are revealed, and its conformities to natural laws are revealed and well founded.

Key words: reflexive management, system, vocational and ecological education, conformities to natural laws of reflexive management of vocational and ecological education system.

Statirova O.I. MODEL-MAKING OF TEACHER'S SELF-EDUCATION BY MEANS OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN THE RAISING THE SKILL'S LEVEL SYSTEM. In the article the model of teacher's self-education in the system of raising the skill's level is considered, this model accounts the opportunities and peculiarities of informational and communicational technologies application in the quality of self-education mean.

Key words: self-education, methodological approaches to the self-education problem decision, raising the skill's level system, informational and communicational technologies in the raising the skill's level system.

Oparin R.V. ASPECT OF ART CRITICISM IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS ENVIRONMENTAL EDUCATION. In this work we are discuss aspect of art criticism on the example of school education environmental component optimization. This subject is reviewed in the context of continuous environmental education arrangement.

Key words: continuous ecological education, pedagogical system, principles.

Melikhov V.J. THE REGISTRATION POLICY OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. Within the limits of changes of economic relations inside of higher educational institutions new methods of management are considered by high school. Peculiarities of registration policy of an educational institution are discussed.

Key words: management of the higher school, the organization of educational services, a registration policy, financial economic activities.

Koroleva N.Y., Rizhova N.I. VIRTUAL ENVIRONMENT IN SUBJECT TEACHING AS INTERPRETATION OF METHODOLOGICAL TRAINING SYSTEM IN ICT-RICH LEARNING ENVIRONMENT. The article considers the phenomenon of the term "virtual reality" and its use in methodological science as a base for the production of contemporary interpretations of methodological training system, used in the training process in ICT-rich learning environment. It describes the process of the development of virtual learning environment on the level of interaction of subject and methodological sciences. It gives grounds for the production of interpretations of methodological training system for ICT-rich learning environment.

Key terms: virtual subject environment, virtual environment for subject teaching, ICT-rich environment.

Pechatnova N.B. PREDICTION OF SUCCESS LEARNING OF UNDERGRADUATES IN HIGH SCHOOL IN CONDITIONS OF TRANSFERING TO MATERIALS OF UNIQUE TEST STATE SECONDARY EXAM. The method to the prediction of success learning in high school is invited. The method is based on the model of intellectual preparedness and based on the results of tests (STUR, Amthauer, Raven, materials of unique test state secondary exam).

Key words: prediction, success learning, intellectual preparedness, diagnostics, psychological tests, materials of unique test state secondary exam.

Podkovyrova V.N. FORMATION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE IN THE AREA OF DESIGNING OF DIGITAL EDUCATIONAL RECOURSES (DER). The features of training for designing of digital educational recourses in condition of the educational environment sated with information communication technologies is presented in the work. Also there is the structure of professional teacher's competence in the area of digital education recourses designed on the base of statement of professional tasks on the key, base and special levels. Criteria of generation of the professional competence in the area of designing of digital educational recourses are suggested.

Key words: the educational environment sated with information communication technologies, professional competence, pedagogical designing, digital educational recourses.

Kozel O.N. CALCULATE COMPETENCE OF THE FUTURE COMPUTER SCIENCE'S TEACHER: STRUCTURE, COMPONENTS, FORMATION. The article is devoted to the actual questions of formation of the calculate competence of the future computer science's teacher (students of the pedagogical universities trained for a speciality "Computer science", "Computer science with additional speciality") as a part of professional-pedagogical competence of computer science's teacher.

Key words: professional competence, calculate competence, calculate experiment, structure of professional calculate competence of the future computer science's teacher, formation of the professional calculate competence of the future computer science's teacher.

Baklanova G.A. THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL. The analysis of structure of professional information competence of the teacher of primary school is fulfils in the work as an integral complex of key, basic and special

competence. They depend on modern educational medium which be fill of information communication technology.

Key words: professional education, professional competence of a teacher, information competence, professional problems of a teacher, structure of information competence.

Koroleva N.Y., Tevs D.P., Zamyatina A.V. COMPONENTS OF PROFESSIONAL READINESS OF INFORMATICS TEACHER TO THE ACTIVITIES IN THE ICT-RICH ENVIRONMENT. The article describes author's approach to the building of methodological system of training of future informatics teachers to pedagogical technologies of informational educational training systems in conditions of ICT-rich learning environment. Key terms: readiness to professional activity, ICT-based pedagogical technologies, ICT-rich environment.

Medvedenko N.V. MAIN SUITABLE APPROACHERS OF SPECIALISTS' PREPARING IN THE THEORY AND PRACTICE IN THE SPHERE OF VOCATIONAL TRAINING. In this work such approachers to the specialists' preparing from the point of scientific literature (functional and personal) and to the accordance of the evolution of approachers to the management and the managing development (classical, personal attitude and scientific) are described here.

Key words: approach, preparing, vocational training, manager, management, modal-rating system, professional (vocational) activity, theory of managing.

Dudysheva E.V. INTERDISCIPLINARY DESIGNING IN FIRST AND SECOND YEARS OF COMPUTER SCIENCES' PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION

In the article organizational conditions of interdisciplinary design activity of the future computer sciences' teachers as means of perfection of subject training are considered, the experience of the intercourse designing in first and second academic years of pedagogical higher school is described.

Key words: the pedagogical education, interdisciplinary designing, computer sciences, train-and-professional projects, collaborative learning.

Rodionov A.M. THE VALUE FORMING OF FUTURE TEACHER'S SELF-REALIZATION BY THE MEANS OF ARTISTIC CONNECTION

The article problem is interaction of meaning and value containing spheres of writer and reader during the artistic connection. The condition of reader's self-realization is the dialogue with writer and as a result the reader's borrowing of humanizm values which are necessary for value orientations forming of the future teacher-psychologist.

Key words: value-semantic sphere, the art communication, self-actualization, humanizm values, self-realization, value orientations.

Shamina S.V. MONITORING THE DEVELOPMENT OF STUDENTS NATURAL SCIENTIFIC THINKINGS STUDYING BIOPHYSICS. This article gives an idea of the necessity of estimation not only educational Knowledge but natural scientific thinking as well. It is essential to carry out the estimation of the level of natural scientific thinking within the framework of the definite subject. The main tool for the level determination of the development of natural scientific thinking is a criteria-orientated test.

Key words: educational Knowledge, thinking, theoretical generalization, testing, criteria-orientated test.

Sokolov S.E., Shamshikova O.A. PERSON'S VALUES AND VALUABLE ORIENTATIONS IN A RANGE OF ITS NARCISSISTIC DISPLAYS. In the article the authors examine a question on persons' values (specifications and ideals) and valuable orientations (individual priorities) in a range of narcissistic displays of the person, designating narcissistic structure of the person and narcissistic condition, as a protective - compensatory condition of the person. Also it is emphasized the importance of interrelation of values, valuable orientations and a level of a self-esteem of the person.

Key words: persons' values, valuable orientations, narcissism, self-esteem, self-representation, self-regulation.

Kolchenko L.V. THE MODEL OF TEACHERS' ORGANIZATION AND PREPARATION TO INFORMATIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL. In this article the author has described the model of teachers organization and preparation to informatization of the educational process at school on the base of motivatecial-programmed special purpose approach. /MPPA/. The base of the model is technological algorithm /MPPA/, which includes three main components: the tree of purposes; the acting program; the directing program.

Key words: organization, preparation, informatization, educational process, the model, motivatecial approach.

Petrov A.V., Guryev A.I., Zhdanov V.G. ROLE OF PRINCIPLE POLYTECHNISM IN MODERN SYSTEM EDUCATIONS. In article the place and a role of a principle polytechnism in a modern education system is considered. Authors suggest to consider polytechnism as a basic principle with its normative, remedial and intrinsic functions.

Key words: polytechnism the education, developing education, didactic principle, substantial functions of a principle polytechnism, normative functions of a principle polytechnism, remedial functions of a principle polytechnism, the system approach.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОИЬСМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает Вас к публикации на страницах журнала. Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика^ «Психология», «Филология», «Искусствоведение» ДЛЯ ДОКТОРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ /бюллетень ВАКА за апрель 2008 г./), имеет Российский индекс научного цитирования <http://elibrary.ru/> и подписной индекс - 31043.

ЗАЯВКА НА ПУБЛИКАЦИЮ

Для публикации в журнале необходимо представить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ

Авторы представляют статьи на русском языке объемом от 0,5 до 1 авторского листа (20 - 40 тыс. знаков). Статья должна быть научной работой и иметь научную новизну и ярко выраженный научный уровень. Необходимо также указать по какой специальности планируется защита кандидатской или докторской диссертации (для статей аспирантов и докторантов). Рукопись должна быть отредактирована, сопровождается рецензией доктора или кандидата наук по соответствующей специализации. В редакции журнала статья проходит экспертизу (привлекаются доктора наук, профессора, член-корреспонденты, академики) с точки зрения ее квалификации как научной работы, а также определения ее новизны и научного уровня. Редакция оставляет за собой право внести редакторскую правку и отклонять статьи в случае получения на них отрицательной экспертной оценки.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пг. (Times New Roman), межстрочный интервал -1,5; отступ от сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1 -2003. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы

приведенной цитаты, т. е. « ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Схемы помещаются в виде рисунка, фотографии помещаются отдельно от основного материала с расширением tif. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на электронном носителе) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой, кроме того необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой E-mail: psa@gasu.ru.

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». Нельзя в одном файле помещать несколько статей. После независимой экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

В случае принятия статьи к публикации, автору электронным письмом высылается уведомление о включении статьи в очередной номер журнала, а также номер счета для оплаты экспертных услуг. Материалы аспирантов печатаются бесплатно.

МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1 Университет, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования» Гурьеву Александру Ивановичу.

КОНТАКТНЫЕ ТЕЛЕФОНЫ:

1.8 (388-22) 4-74-44 - редакция журнала «Мир науки, культуры, образования» (секретарь Наталья Владимировна Михайличенко) - среда, суббота с 11 до 13 часов московского времени (консультация по требованиям к оформлению статей, вопросы об экспертизе статей, сроках их публикации и т.д.).

2. 8 (388-22) 2-21-86 - главный редактор журнала «Мир науки, культуры, образования», доктор педагогических наук Петров Анатолий Викторович - воскресенье с 11 до 13 часов московского времени (проблемные вопросы).

3. 8 (388-22) 2-30-76 - зам. главного редактор журнала «Мир науки, культуры, образования», доктор педагогических наук Гурьев Александр Иванович - Суббота с 17 до 18 часов московского времени (проблемные вопросы).

Факс: 8 (388-22) 2-67-35 . E-mail: psa@gasu.ru

С материалами журнала можно ознакомиться на сайте

<http://iwep.asu.ru/journal.htm>

В настоящее время журнал выходит ежеквартально.

По поводу приобретения отдельных номеров журнала необходимо обращаться в Редакционно-издательский отдел Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: psa@gasu.ru

Секретарь редакции журнала:

Наталья Владимировна Михайличенко

Издатели журнала «Мир науки, культуры, образования»:			
ФГОУ ВПО «Алтайская государственная академия культуры и искусств» 656038, г. Барнаул, ул. Юрина, 277	ГОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет» 649000, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1	Институт водных и экологических проблем СО РАН 656038, г. Барнаул, ул. Молодежная, 1	Челябинский Институт развития профессионального образования 454092, г. Челябинск, ул. Воровского, 36
Отпечатано в типографии Горно-Алтайского государственного университета, 649000, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1			