

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издаётся с октября 1995 года (до 2003 года выходил под названием
«Профессиональное образование»)

№ 3 (98) 2013

ISSN 1726-846X

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

Институт среднего профессионального образования РАО
(Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО).
Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12

Казанский социально-юридический институт (Академия социального
образования). Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
профессор *Ф.Ш.Мухаметзянова*

ВРИО заместителя главного редактора кандидат филологических наук
О.Р.Кудаков

Редакторы: *Н.Н.Галимуллина*, кандидат педагогических наук *Э.М.Рафикова*

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

академик РАО, доктор педагогических наук, профессор *Г.В.Мухаметзянова*
(Россия); академик РАО, доктор педагогических наук, профессор *А.М.Новиков*
(Россия); академик АПН Казахстана, доктор педагогических наук, профессор
А.К.Кусаинов (Казахстан); член-корреспондент РАЕ, доктор педагогических наук,
профессор *М.А.Чошанов* (США); академик АН РТ, доктор технических наук,
профессор *Д.Ш.Сулейманов* (Россия); доктор педагогических наук,
профессор *О.Н.Олейникова* (Россия); доктор педагогики *Дж.Я.Эдвард*
(США); доктор философии *П.Кнёзель* (Германия); доктор педагогических наук,
профессор *Т.М.Трегубова* (Россия); кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник *Цзянь Сяоянь* (Китай).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор медицинских наук, профессор *И.Ш.Мухаметзянов*; член-корреспондент
РАО, доктор педагогических наук, профессор *Г.И.Ибрагимов*; доктор
исторических наук *Р.Р.Фахрутдинов*; кандидат педагогических наук, доцент
Г.А.Шайхутдинова; доктор педагогических наук, профессор *В.Ш.Масленникова*;
доктор педагогических наук, профессор *Р.Х.Гильмеева*; доктор педагогических
наук, профессор *Н.А.Читалин*; доктор педагогических наук, профессор
Г.И.Кирилова; доктор психологических наук *Н.А.Грязнов*.

*«Казанский педагогический журнал» зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ.
Свидетельство о регистрации ПИ № 77-14181 от 20.12.2002.*

Входит в перечень научных периодических изданий Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук.

Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU.

Включен в систему Российского индекса научного цитирования.

Редакция: Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12, к. 208.
Тел.: (843) 555-81-98. Факс: (843) 542-63-24. <http://www.ippporao.ru>;
e-mail: krj07@mail.ru

Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 1000 экз. Объем 12,0 п.л.
Подписано к печати 12.08.2013. Заказ Ж-11. Формат 70×100¹/₁₆.
Отпечатано в ООО «Слово».
Адрес: 420066, Республика Татарстан, г.Казань, ул.Декабристов, 2.
Тел.: (843) 519-45-10. E-mail: Slovopress-s@yandex.ru

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несёт ответственности за содержание публикаций.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885

Выходит 6 раз в год.

© «Казанский педагогический журнал», 2013

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

First published in October 1995 (first name before 2003 – «Professional Education»)

№ 3 (98) 2013

ISSN 1726-846X

FOUNDERS OF THE JOURNAL:

Institute of Secondary Vocational Education RAE (Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE). Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12

Kazan Social and Law Institute (Academy of Social Education). Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12

HEAD EDITOR: corresponding member RAE, Ed.D., full professor

F.Sh. Mukhametzyanova

Acting deputy head editor Cand.Phil.Sc. *O.R.Kudakov*

Editors *N.N.Galimullina*, Cand.Ped.Sc. *E.M.Rafikova*

EDITORIAL TEAM

Academician of RAE, Doctor of pedagogical sciences, full professor *G.V.Mukhametzyanova* (Russia); Academician of RAE, Doctor of pedagogical sciences, full professor *A.M.Novikov* (Russian); Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Doctor of pedagogical sciences, full professor *A.K.Kusainov* (Kazakhstan); corresponding member of the RAE, Doctor of pedagogical sciences, professor *M.A.Choshanov* (USA); Academician of the Academy of Sciences of The Republic of Tatarstan, Doctor of technical sciences, full professor *D.Sh.Suleymanov* (Russia); Doctor of pedagogical sciences, full professor *O.N.Oleynikova* (Russia); doctor of pedagogy *Dzh.Ya.Edvard* (USA); Ph.D. *P.Knezel* (Germany); Doctor of Pedagogical Sciences, full professor *T.M.Tregubova* (Russia); PhD, a Leading researcher *Jiang Xiaoyan* (China).

EDITORIAL BOARD

Doctor of Medical Science, full professor *I.Sh.Mukhametzyanov*; corresponding member RAE, Ed.D., full professor *G.I.Ibragimov*; Cand.Hist.Sc. *R.R.Fakhrutdinov*; Cand.Ped.Sc., associate professor *G.A.Shaikhutdinova*; Ed.D., full professor *V.Sh.Maslennikova*; Ed.D, full professor *R.H.Gilmeeva*; Ed.D., full professor *N.A.Chitalin*; Ed.D, full professor *G.I.Kirilova*; Psy.D. *N.A.Gryaznov*.

«KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL» is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is PI № 77-14181, 20.12.2002.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the publication of the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science is recommended.

The journal is placed in the scientific electronic library eLIBRARY.RU.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

Journal editorial office: Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 208.
Offset paper. Printing on a offset. Journal circulation 1000 copies. Volume 12.0 printed sheets.
It is signed for printing 12.08.2013. The order Ж-11. Format 70×100¹/₁₆. It is printed in LLC «Slovo».
Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Dekabristov st., 2.
Phone: (843) 519-81-98. E-mail: Slovopress-s@yandex.ru

The reprint of materials is authorized only by the written permission of the publisher.

Editorial staff is not responsible for the content of published works. Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885.

«Казанский педагогический журнал» Содержание номера 3 за 2013 год

ПОЗДРАВЛЕНИЯ В ЧЕСТЬ АКАДЕМИКА РАО
Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ 9-14

Социальные науки

Педагогика

Минниханов Р.Н., Ахмадиева Р.Ш.
У ИСТОКОВ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНОГО ПОДХОДА К РЕШЕНИЮ ВОПРОСОВ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН 15-20

Сулейманов Д.Ш.
СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ «СӨЛӘТ» 21-24

Valverde Y., Tchoshanov M.
SECONDARY MATHEMATICS TEACHERS' DISPOSITION TOWARD CHALLENGE AND ITS EFFECT ON TEACHING PRACTICE AND STUDENT PERFORMANCE (ДИСПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ВЫЗОВУ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПРАКТИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ И УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ) (на англ. яз.) 25-33

Трегубова Т.М.
КОМПАРАТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ И ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ 33-39

Ягудина Л.Р.
ОБЩЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА КАК ИНСТРУМЕНТ САМОРЕГУЛИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 39-45

Гуцина Г.А.
УРОВНЕВЫЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ 45-49

Иргалина З.Ф., Уткина Т.И.
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СТРАХОВОГО ДЕЛА 49-55

Лебедева Н.В.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ 55-62

Горбунов В.А.
ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 62-66

Шакуто Е.А., Прокубовская А.О.
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В КОЛЛЕДЖЕ 66-70

**Еникеев А.И., Бухараев Н.Р.,
Гайнуллина Э.А., Романова И.В.**
СИСТЕМА АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНАМ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 71-80

Коконцева Е.В.
СИМВОЛ КАК СРЕДСТВО ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 80-89

Косарев П.А.
РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ И ПРОГРАММ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ МОЛОДЕЖНЫХ СЛУЖБ 89-93

Фёдорова Т.Т.
МОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЗНАНИЯМИ 94-98

Кузовкова Ю.С.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 98-105

Никифорова Т.Г.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 106-109

Урустемханова А.С.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ 109-118

Нагорнова Н.А.

ОБРАЗОВАНИЕ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА 118-123

Назмиева Э.И.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 124-132

Психология

Колпакова Л.М.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ ГОТОВНОСТИ К ИЗМЕНЕНИЮ 133-142

Прыгин Г.С.

ВЛИЯНИЕ ТИПА СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАЖА НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ 143-149

Батюшкова О.В.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА МЕТОДОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ГИБДД 149-160

Грязнов А.Н., Масленникова В.Ш., Боговарова В.А.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА 160-167

Фисин Ю.М.

ПСИХИЧЕСКАЯ МОДУЛЯЦИЯ КАК СУБЪЕКТНОЕ ЯВЛЕНИЕ 167-171

История

Фахрутдинов Р.Р., Мамедлаев Р.Ю.

ФЕНОМЕН ИДЕНТИЧНОСТИ: ГРАЖДАНСКОЙ ИЛИ ЭТНИЧЕСКОЙ 172-181

ОТ РЕДАКЦИИ

Сведения об авторах 182-184
Annotations 185-189
Объявления 190
Перечень требований и условий для публикации рукописи в «Казанском педагогическом журнале» 191
Условия подписки 192

CONTENTS

Congratulations in honor of academician RAO
G.V.Mukhametzyanova 9-14

SOCIAL SCIENCES Pedagogy

Minnihanov R., Akhmadieva R.

AT THE ROOT OF THE FORMATION OF THE
SCIENTIFIC APPROACH TO ROAD SAFETY IN THE
REPUBLIC OF TATARSTAN 15-20

Dzh.Sulejmanov

SOCIAL AND EDUCATIONAL COMMUNITY
GIFTED CHILDREN AND YOUTH «SELET» 21-24

Valverde Y., Tchoshanov M.

SECONDARY MATHEMATICS TEACHERS'
DISPOSITION TOWARD CHALLENGE AND ITS
EFFECT ON TEACHING PRACTICE AND STUDENT
PERFORMANCE 25-33

Tregubova T.

COMPARATIVE RESEARCH IN THE FIELD OF
PROFESSIONAL EDUCATION: MAIN TRENDS AND
ADAPTATION PROBLEMS 33-39

Yagudina L.

PUBLIC ASSESSMENT AS A SELF-REGULATION
TOOL IN THE CONTEXT OF QUALITY EDUCATION
CULTURE 39-45

Guschina G.

LEVELED ANALYSIS OF FORMATION OF
PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE ECONOMISTS
IN HIGH SCHOOL 45-49

Irgalina Z., Utkina T.

MATHEMATICAL LITERACY AS A FUNDAMENTAL
INDICATOR OF THE QUALITY OF PREPARATION
OF THE EXPERT OF INSURANCE BUSINESS .. 49-55

Lebedeva N.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN TEACHING
ADULTS 55-62

Gorbunov V.

APPROACHES TO TRAINING IN TERMS OF SALES
FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF
PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION .. 62-66

Shakuto E., Prokubovskaya A.

THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRON-
MENT IN RAISING THE EFFICIENCY OF SCIENTIFIC-
METHODICAL WORK IN THE COLLEGE 66-70

***Enikeev A., Bukharaev N., Gainullina E.,
Romanova I.***

COMPUTER - ASSISTED TRAINING AND KNOW-
LEDGE TESTING SYSTEM IN THE FIELD OF IT-
EDUCATION 71-80

Kokonceva E.

SYMBOL AS A WAY OF DIALECTICAL THINKING
..... 80-89

Kosarev P.

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF
PROJECTS AND PROGRAMS OF THE SOCIAL AND
SIGNIFICANT YOUTH SERVICES 89-93

Fedorova T.

MOTIVATION AS A PREREQUISITE FOR THE
SUCCESSFUL ACQUISITION OF KNOWLEDGE
..... 94-98

Kuzovkova J.

THE PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DE-
TERMINATION IN THE PRESCHOOL AGE ... 98-105

Nikiforova T.

FACTORS OF DEVELOPMENT OF DOMESTIC
SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION . 106-109

Urustemkhanova A.

FORMATION OF LINGUACULTURAL COMPETENCE
OF STUDENTS OF UNIVERSITY IN THE DIDACTIC
INFORMATION AND LEARNING ENVIRONMENT ..
..... 109-118

Nagornova N.

EDUCATION FOR OLDER PEOPLE AS
EDUCATIONAL SYSTEM 118-123

Nazmieva E.

MODELING OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE HUMANITIES IN THE CONTEXT OF THE EUROPEANIZATION OF HIGHER EDUCATION 124-132

Psychology

Kolpakova L.

THE SELF-CONSCIOUSNESS BEHAVIORAL COMPONENTS OF COLLEGE STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF READINESS FOR CHANGE 133-142

Prygin G.

INFLUENCE OF TYPE SUBJECT OF REGULATION AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE ON THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS TEACHERS 143-149

Batyushkova O.

FEATURES OF THE COMPLEX PSYCHODIAGNOSTIC METHODS IN THE PSYCHOLOGICAL PROFESSION, ACCOMPANIED BY TRAFFIC POLICE 149-160

Gryaznov A., Maslennikova V.,

Bogovarova V.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE STUDENT 160-167

Fisin Yu.

PSYCHIC MODULATION AS SUBJECTIVE PHENOMENON 167-171

History

Fakhrutdinov R., Mamedlaev R.

THE PHENOMENON OF IDENTITY: THE CIVIL AND ETHNIC 172-181

Information about authors 182-184

Annotations 185-189

Classifieds 190

A list of the requirements and conditions for publication 191

Terms of subscription 192

ПОЗДРАВЛЕНИЯ В ЧЕСТЬ АКАДЕМИКА РАО Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ

К ЮБИЛЕЮ АКАДЕМИКА РАО ГУЗЕЛ ВАЛЕЕВНЫ МУХАМЕТЗЯНОВОЙ

Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, академик Российской академии образования Гузел Валеевна Мухаметзянова относится к плеяде ученых, обладающих яркими творческими способностями, обширными и глубокими знаниями, богатым практическим опытом, талантом организатора. Вся ее деятельность пронизана идеями гуманизма, добрых отношений с коллегами и учениками.

Трудовая биография Гузел Валеевны начинается с учителя русского языка, литературы и истории средней школы Арского района Республики Татарстан. Следующее место работы – Институт усовершенствования учителей, бывший методический центр Министерства образования ТАССР. Проработав три года в должности методиста по эстетическому воспитанию, Гузел Валеевна создала модель подготовки и повышения квалификации учителей музыки, изобразительного искусства, которая и сегодня является истинным мастер-классом. Именно в это время, в 1967-1970 гг., благодаря ее настойчивости и инициативе, в школах были введены факультативы по эстетике. Гузел Валеевна

стала автором и ведущей телепередачи «Мир в красках и тонах»; организатором экскурсий для учителей в лучшие музеи России.

Педагогический опыт преподавателя общеобразовательной школы, методиста Татарского института усовершенствования учителей позволили ей органично войти в педагогическую науку: 16 лет возглавлять лабораторию НИИ теории и методов воспитания Академии педагогических наук СССР при кафедре педагогики Казанского государственного университета, заведовать кафедрой гуманитарного образования Казанского технологического университета. В 1988 г. Гузел Валеевна защитила докторскую диссертацию по педагогике. В 1990 г. ей присвоено ученое звание профессора.

В 1992-2012 годах Гузел Валеевна возглавляла Институт среднего специального образования РАО (ныне – Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО), ставший ведущим научным центром Российской академии образования в области профессионального образования. За решение задачи научно-методического обеспечения среднего профессионального образования

коллектив ученых института удостоен премии Правительства Российской Федерации в области образования за 2005 год.

Гузел Валеевна – не только ученый с большой буквы, но и компетентный менеджер образования. В 1993 г. ею создан Казанский социально-юридический институт (ныне – Академия социального образования). Впервые в России Гузел Валеевна организовала уникальный научно-образовательный комплекс: «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО – Академия социального образования», в котором осуществляется подготовка специалистов с высшим образованием, научных кадров по педагогическим и психологическим наукам; издаются научные труды и учебно-методические пособия. В структуру этого комплекса входят лаборатории, кафедры, филиалы и представительства, расположенные в Казани, Москве, Санкт-Петербурге, городах Республики Татарстан. Научно-образовательный комплекс стал экспериментальной площадкой РАО.

В диссертационном совете при Институте педагогики и психологии профессионального образования защищали свои диссертации такие известные ученые, как М.Н. Берулава, Б.С. Гершунский, В.С.Леднев, А.М. Новилов, М.И. Рожков, И.А. Халиуллин, Н.П. Чапаев и другие.

Гузел Валеевна – поистине уникальная женщина. Она находит силы, требующие невероятной концентрации физической и духовной энергии, на решение научных, организационных и хозяйственных дел, возглавляет докторский совет по педагогическим и психологическим наукам, является членом Экспертного Совета Высшей

аттестационной комиссии. Она ведет плодотворную общественную работу как член Комиссии по помилованию при Президенте Республики Татарстан. Она идеолог и создатель «Казанского педагогического журнала», возглавляет Ассоциацию негосударственных вузов Республики Татарстан, готовит и блестяще проводит научные конференции, семинары, совещания, консультации. Такие качества говорят о цельной и в то же время многосторонней личности.

Ее исследования концентрируются на таких актуальных проблемах, как теоретико-методические основы развития профессионального образования, проектирование региональных образовательных систем, научное прогнозирование развития профессионального образования, психолого-педагогические и культурологические основы гуманизации и гуманитаризации средней профессиональной и высшей школы, интеграция профессиональной и социальной подготовки специалиста, формирование национального самосознания и нравственное развитие молодежи.

Ею опубликовано более 500 научных работ, в том числе 30 монографий по актуальным вопросам обучения и воспитания в общеобразовательной школе, техникумах, колледжах и вузах, которые широко известны педагогической общественности и получили международное признание. В числе основных научных трудов Г.В.Мухаметзяновой можно назвать: «Формирование мировоззрения учащихся в процессе эстетического воспитания», «Формирование мировоззрения молодежи», «Трудовое и эстетическое воспитание студентов», «Стратегии реформирования систе-

мы среднего профессионального образования», «Педагогическая культура татарского народа», «Гуманизация и гуманитаризация средней и высшей технической школы», «Подготовка специалистов социальной сферы: региональный аспект», «Методология проектирования и развития системы среднего профессионального образования в регионе», «Современные проблемы образования», «Профессиональное образование в России: методология и теория», «Professional Education in Russia: The Problems of Quality and Scientific providing», «Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения» и другие, пользующиеся заслуженным успехом у специалистов и работников образования. Ее труды стали существенным вкладом в разработку проблем теории и методологии профессионального образования, эстетического воспитания, социальной педагогики, гуманизации и гуманитаризации различных звеньев системы образования.

Педагогический и научный талант Гузел Валеевны оказывает огромное влияние на других ученых. Характерной чертой ее как руководителя всегда является стремление поддержать оригинальность мысли коллег, желание способствовать их научному росту. Научный темперамент Г.В.Мухаметзяновой включает и научную щедрость. Сотни учеников – докторантов, аспирантов, соискателей, студентов – помнят ее глубокие обстоятельные консультации и щедрое по научной отдаче руководство их работами. Ведь каждому, в ком Гузел Валеевна увидит способности к научным исследованиям, что называется «дар божий», она отдает частицу души, знания, личное время. И всегда гово-

рит о них, уже взрослых людях, состоявшихся ученых: «Это мой ученик...». Окружающие соглашаются – это марка, знак качества. Под руководством Гузел Валеевны вошли в храм науки более 100 докторов и кандидатов наук, единомышленников, сразу ставших продолжателями ее дела.

Академик Мухаметзянова – цельная личность, ее педагогический талант оказывает огромное влияние на многие поколения ученых. Характерной чертой ее как руководителя является стремление поддержать оригинальную идею, способствовать их научному восхождению сотрудников. Таков уж характер потомственного интеллигента, который не может спокойно жить. Она умеет увлечь, повести за собой. Гузел Валеевна наделена даром красноречия и убеждения. Вокруг нее всегда целое созвездие ученых, специалистов, художественной элиты – ведь круг интересов и контактов этой яркой гармоничной личности необычайно широк: прочитываются литературные новинки и раритеты, посещаются концерты и пишутся стихи. Издан собственный сборник стихов, глубоки и содержательны ее выступления на Санкт-Петербургских Лихачевских чтениях.

Плодотворная научно-педагогическая деятельность Г.В.Мухаметзяновой отмечена многочисленными наградами: медалью К.Д.Ушинского за особые заслуги в области образования, Почетной грамотой Президента Республики Татарстан, знаком «Отличник народного образования», золотой медалью Российско-Швейцарского экспертного Совета за безупречную деловую репутацию. Ей присвоено почетное звание: «Заслуженный деятель науки Российской Федерации» (1997

г.). Г.В.Мухаметзянова является гранд-доктором и полным профессором за заслуги в развитии Болонского процесса (2004 г.). Американский биографический институт признал ее «Женщиной 2004 года», а международный биографический центр в Кембридже за выдающиеся достижения в сфере науки и образования избрал ее Кавалером Ордена Заслуг (2005 г.).

Указом Президента России академик Г.В.Мухаметзянова в 2005 г. за заслуги в области образования и педагогической науки награждена Орденом Дружбы народов. В 2007 году Г.В.Мухаметзянова награждена золотой медалью Российской академии образования «За достижения в науке» за выдающийся вклад в психолого-педагогическую науку.

Поздравляем Гузел Валеевну со знаменательным юбилеем и желаем больших успехов, новых достижений в научно-исследовательской деятельности, крепкого здоровья, бодрости духа, оптимизма и творческого долголетия.

*Коллектив Института педагогики
и психологии профессионального
образования РАО*

ДОРОГАЯ ГУЗЕЛ ВАЛЕЕВНА!

В этот знаменательный день от всей души поздравляю Вас с замечательным юбилеем! За многие годы Вашего беззаветного служения Вы, Гузел Валеевна, внесли огромный вклад в развитие отечественной науки, воспитали большую плеяду ученых и специалистов для нашей страны. У Вас много почетных званий, большое количество научных трудов. Но, главное, Вы, Гузел Валеевна – яркий са-

мобытный ученый, деятель народного образования России, который своей страстной, неравнодушной натурой яростно отстаивает идеалы российской школы. В день заслуженного юбилея искренне желаю Вам, Гузел Валеевна, доброго здоровья, долгих лет жизни, новых творческих успехов.

*Заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО А.М.Новиков (Россия)*

ДОРОГАЯ ГУЗЕЛ ВАЛЕЕВНА!

От имени многочисленной когорты аспирантов 80-х нашего родного НИИ ПТП, которых судьба разбросала по разным уголкам земного шара, сердечно поздравляем Вас с Юбилеем! Ваш вклад в сохранение и развитие Института, а также в сохранение и развитие профессионально-педагогической науки поистине неоценим. Переняв руководство Институтом из мудрых рук Мирзы Исмаиловича Махмудова в лихие 90-е, Вы не только сохранили, но и развили Институт, превратив его в научно-педагогический комплекс. Идея комплекса отражает Вашу дальновидность как ученого, поскольку эта модель интеграции науки и образования, принятая во всем мире, в перспективе поможет решить проблему реформирования Российской Академии Наук в целом, и Российской Академии Образования в частности. Долгих Вам лет на благо нашего родного НИИ!

*Доктор педагогических наук,
профессор Техасского университета
Эль-Пасо М.Чошанов (США),
преподаватель Н.Чошанова (США)*

УЧИТЕЛЬ, УЧЕНЫЙ, ГРАЖДАНИН!

Каждая встреча с академиком РАО Г.В. Мухаметзяновой – это каскад творческих идей, инноваций, кладезь житейской мудрости. Вот уже более сорока лет с момента моего закрепления соискателем в КГУ и по сей день Гузел Валеевна является моим Учителем и наставником в научно-исследовательской деятельности.

Тезисы, статьи, участие в конференциях различного уровня, закрепление соискателем на кафедре педагогики КГУ, сдача кандидатских экзаменов – и это все благодаря Гузел Валеевне. Советы, консультации, опека буквально во всем помогли почувствовать интерес и «вкус» к научной деятельности. Ученый и сельский Учитель; академик и методист; строгий судья, порою беспощадный в своих суждениях и добрый мудрый наставник – это вся она в моей жизни, Г.В.Мухаметзянова.

Гузель Валеевна является интересным и близким собеседником, как для ученых, руководителей, так и для многих практиков. Ее высказывания на многих совещаниях становятся летучими афоризмами, главными из них для меня являются: о терпении по отношению к окружающим; о философском осмыслении жизни; о безграничной любознательности; о том, чтобы работа была интересной и развивающей или «нельзя не работать, все остальное можно творить», что означает поддержку идей и инициативы.

Мне всегда казалось, что все идеи, мысли, фразы, которые проговаривала Гузел Валеевна, можно цитировать бесконечно. Например, надо много трудиться, быть любознательным, много путешествовать, читать,

познавать, иначе жить не интересно. Это поучение Гузел Валеевны всем нам, ее ученикам.

Философское понимание жизни! Ей все интересно! От выбора научных тем до выбора модных нарядов! Сегодня практически в каждом вузе Татарстана работают ученики Гузел Валеевны Мухаметзяновой. Многие имеют свои научные школы, но по-прежнему многие из нас обращаются за помощью к наставнику, своему учителю.

Несмотря на высокие требования к людям, Гузел Валеевна умеет не только поучать, но и дружить: ее одноклассники, однокурсники, коллеги по кафедре педагогики КГУ до сих пор желанные гости и близкие друзья. Достоинство, интеллигентность, принципиальность – это отличительные особенности характера Гузел Валеевны. Человек, создавший самого себя и требующий того же от окружающих, сотрудников – это мастер. Этот пример сочетания деловой женщины, женщины – любящей матери, обожаемой женщины – поможет многим поверить в свои силы и возможности.

Гузель Валеевна на протяжении всей своей профессиональной деятельности проводит большую общественную работу. С 2008 по 2012 годы она была избрана председателем комиссии по образованию и науке Общественной палаты республики Татарстан. Ее гражданская позиция, критичность мышления, высокий профессионализм и личный авторитет способствовали развитию новых направлений деятельности общественных организаций.

Ее выступления, интервью, участие в дискуссиях по самым острым проблемам развития образования зачастую играли решающую роль при

согласовании и принятии основополагающих региональных и федеральных программ в сфере профессионального образования.

Гузель Валеевну хорошо знает научная и педагогическая общественность Республики Татарстан, так как она постоянно представляет концептуальные идеи развития системы профессионального образования на международных, региональных, республиканских научно-практических конференциях, форумах, семинарах. Монографии, учебно-методические пособия, изданные Г.В. Мухаметзяновой,

широко используется в деятельности ученых, педагогов.

Прожитые годы академиком, наставником, другом, учителем! Это много или мало? Наверное, мало, ибо у Гузель Валеевны множество впереди интересных творческих планов и замыслов.

Желаю Учителю новых творческих достижений, здоровья, благополучия.

*Доктор педагогических наук,
профессор, зав. лабораторией
гуманитарной подготовки в системе
профессионального образования ИПП
ПО РАО Р.Х. Гильмеева (Россия)*

УДК 373

У ИСТОКОВ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНОГО ПОДХОДА К РЕШЕНИЮ ВОПРОСОВ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Р.Н. Минниханов, Р.Ш. Ахмадиева

Освещена роль научной школы академика Г.В.Мухаметзяновой в становлении научного подхода к решению вопросов безопасности дорожного движения в Республике Татарстан. Акцентируется внимание на необходимости целенаправленной подготовки компетентных кадров для решения проблемы недостаточного обучения основам БДД в образовательных учреждениях; научно-исследовательской работы по безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан.

Ключевые слова: *детский дорожно-транспортный травматизм, безопасность жизнедеятельности на дорогах, компетентный участник дорожного движения, региональная система обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах.*

Гузел Валеевна Мухаметзянова относится к плеяде ученых, обладающих яркими творческими способностями, обширными и глубокими знаниями, богатым практическим опытом, талантом организатора научно-исследовательской работы и отличающихся широтой и многосторонностью научных интересов. Ее труды внесли существенный вклад в разработку проблем теории и методологии профессионального образования, нравственного и эстетического воспитания, социальной педагогики, гуманизации и гуманитаризации различных звеньев системы образования. Она стояла

у истоков исследования и решения проблем БДД РТ. В начале 90-х годов группа научных сотрудников по заданию вице-президента РТ В.Н.Лихачева изучила состояние детского дорожно-транспортного травматизма (ДДТТ). Анализ показал, что без серьезной научной проработки данного вопроса республике не справиться с проблемой роста ДДТТ в РТ. Необходим был новый, нетрадиционный подход к решению сложной социально-педагогической проблемы.

Под председательством Г.В.Мухаметзяновой Поволжское отделение Российской Академии образования

стало учредителем государственного учреждения «Центр безопасности жизнедеятельности детей», директором которого являлся её ученик, доктор педагогических наук, профессор (в те годы еще кандидат наук, к сожалению, рано ушедший из жизни) И.А.Халиуллин. С этого периода научная школа академика Гузел Валевиной положила основу и продолжает по сегодняшний день научно-исследовательскую работу по изучению безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан.

Проводимые с этого периода исследования свидетельствуют о том, что огромное количество людей гибнет и получает травмы в результате дорожно-транспортных происшествий, виновниками которых становятся все категории участников дорожного движения: пешеходы, водители, пассажиры. Одной из причин этого является недостаточное обучение основам БДД в образовательных учреждениях. Для решения данной проблемы необходима целенаправленная подготовка компетентных кадров. В связи с этим были разработаны теоретические основания и научно-методическое обеспечение процесса формирования компетенции безопасности жизнедеятельности на дорогах у будущего педагога на основе модульно-компетентного подхода. В результате были обоснованы сущность, структура и содержание безопасности жизнедеятельности личности на дорогах.

Сущность безопасности на дорогах состоит в защищенности от опасностей и угроз, способных нанести непоправимый вред (ущерб) жизненно важным интересам человека. *Структура* включает целостное представление о безопасности на дорогах;

ответственное, уважительное отношение к собственной безопасности и безопасности других людей; готовность к упреждающим действиям по предотвращению опасностей и угроз; умения и навыки обеспечения безопасного поведения на дорогах с учетом своих возможностей. *Содержание* безопасности личности на дорогах направлено на усвоение и развитие компетенции будущих специалистов в данной области, отражающей когнитивные, диспозиционные и асептивные характеристики личности и обуславливающей не только формирование готовности к безопасному поведению на дороге, но и влияющей на их гражданскую, нравственную направленность, социальное самоопределение и самосовершенствование, образ жизни [1; 2; 3].

На этой основе создана целостная концепция формирования у будущего специалиста компетенции безопасности жизнедеятельности на дорогах базирующаяся на следующих принципах:

– партисипативности – предусматривающего вариативные формы социального партнерства образовательных учреждений с ГИБДД и другими ведомствами;

– непрерывности – обуславливающего системную целостность специальных акций и образовательных программ по основам безопасности жизнедеятельности;

– кластерности – направленного на интеграцию целевого, мотивационного, содержательного, процессуально-деятельностного, контрольно-оценочного компонентов педагогического процесса формирования безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции будущего специалиста;

– продуктивности – обеспечивающего формирование у будущего специалиста готовности к безопасному поведению на дороге посредством участия в разработке и реализации научно-образовательных и научно-производственных проектов по безопасности жизнедеятельности на дорогах;

– персонализации – обуславливающего интегрированное и целенаправленное воздействие на развитие свойств субъектности; формирование устойчивого, осознанного и позитивного отношения к безопасности дорожного движения;

– превентивности – заключающегося в предупреждении опасного поведения участников дорожного движения; разработке профилактических программ и организации информационно-пропагандистской работы [1; 3].

На совокупности данных принципов разработана и обоснована модель региональной системы обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах. Данная модель включает различные блоки деятельности, охватывает все социально-возрастные группы населения, направлена на создание в регионе единого информационно-технологического пространства по формированию компетенции безопасности на дорогах и предполагает взаимодействие Госавтоинспекции, заинтересованных министерств и ведомств с образовательными учреждениями Республики Татарстан.

Успешность функционирования данного механизма невозможна без педагогических кадров, компетентных в вопросах безопасного поведения на дорогах. В тесном взаимодействии с возглавляемым Г.В.Мухаметзяновой институтом в Республике Татарстан еще в 90-х годах был разработан и внедрен

региональный стандарт обучения детей и подростков правилам и навыкам безопасности дорожного движения, на основании которого были разработаны примерные программы [5; 6]. Стандарт был основан на четырех последовательных ступенях обучения, охватывающих возрастные группы от трех до семнадцати лет. Однако применение данного подхода к проблеме безопасности на дорогах, обучению правилам дорожного движения показало, что этой работой должны быть охвачены все возрастные группы.

Была принята Концепция обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах до 2020 года, в которую вошли семь ступеней формирования компетенции безопасности жизнедеятельности на дорогах. Первая ступень – подготовка участников дорожного движения в возрасте до 7 лет в дошкольных образовательных учреждениях, в системе дополнительного образования детей; вторая ступень – подготовка продолжается в возрасте от 7 до 11 лет; третья ступень – обучение детей 11-14 лет; четвертая ступень – подготовка компетентного участника дорожного движения осуществляется в возрасте 15-17 лет; пятая ступень – возраст 18-25 лет; шестая ступень – возраст 25 лет и старше; седьмая ступень – возраст 60 лет и старше. При этом основной упор при подготовке компетентного участника дорожного движения делается на образование, так как оно затрагивает все возрастные категории населения, а также учтено семейное образование и такая категория участников дорожного движения, как люди с ограниченными возможностями, которые требуют подготовки с учетом их специфики. Для подготовки участников

дорожного движения, не включенных в систему образования, используется компонент воздействия [4; 5; 6].

Но для реализации Концепции необходимо наличие компетентных специалистов. И роль Гузел Валеевны, как ведущего специалиста в области образования, нельзя здесь переоценить. Именно на основе ее научной школы проведены исследования и установлена взаимосвязь компетенций профессиональных, общих, безопасности жизнедеятельности на дорогах и нравственных качеств будущего специалиста, необходимых для осуществления подготовки компетентного участника дорожного движения.

Кроме того, выявлены уровни сформированности компетенции безопасности жизнедеятельности на дорогах на основании таких критериев, как когнитивность, аксиологичность, конативность [3]. В частности, нигилистский уровень характерен тем, что игнорируется как соблюдение правил дорожного движения, так и усвоение теоретических знаний о факторах, сущности и структуре безопасности дорожного движения; преобладает безразличие к собственной безопасности и безопасности других людей; не осознана необходимость предотвращения на дороге опасностей и угроз, способных нанести непоправимый вред жизненно важным интересам человека; не сформированы психологические знания, обеспечивающие готовность личности к безопасному поведению на дороге.

На знаниевом уровне сформировано целостное представление о факторах, сущности и структуре безопасности дорожного движения; имеет место ответственное, уважительное отношение к собственной безопас-

ности и безопасности других людей; приобретены способности и опыт как выявления и предотвращения опасностей и угроз, так и обеспечения личной безопасности на дороге. Однако не осознаны приоритетность соблюдения правил дорожного движения и необходимость предотвращения на дороге опасностей и угроз, способных нанести непоправимый вред жизненно важным интересам человека; не сформированы в необходимом объеме психологические знания, обеспечивающие готовность личности к безопасному поведению на дороге.

А на компетентном уровне уже сформировано целостное представление о факторах, сущности и структуре безопасности дорожного движения и психологических знаний в объеме, обеспечивающем готовность личности к безопасному поведению на дороге; осознана приоритетность соблюдения правил дорожного движения и необходимость предотвращения на дороге опасностей и угроз, способных нанести непоправимый вред (ущерб) жизненно важным интересам человека.

Критерии (когнитивность, аксиологичность, конативность) и уровни (нигилистский, знаниевый, компетентный) сформированности у будущих специалистов компетенции безопасности на дорогах отражают как когнитивные, диспозиционные и асептивные характеристики личности, так и готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности по формированию у участников дорожного движения навыков безопасного поведения на дороге. Теоретические основы процесса формирования безопасности жизнедеятельности, которые до настоящего времени остава-

лись наименее изученными, требуют дальнейших специальных исследований. Обширная работа по изучению актуальных проблем формирования безопасности жизнедеятельности на дорогах в течение ряда лет ведется в ГБУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности».

Именно Г.В.Мухаметзянова положила начало научной школе Центра, она является членом межведомственного Ученого совета Научного центра безопасности жизнедеятельности. Вот уже 16 лет она тесно сотрудничает с Научным центром, оказывая поддержку и помощь в его развитии. Совместно с центром издаются книги, проводятся научно-практические конференции по проблемам безопасности жизнедеятельности.

Сочетая в себе дар ученого-теоретика и педагога-практика, Гузел Валеевна вырастила плеяду достойных учеников, за что мы ей очень благодарны. И надеемся не останавливаться на достигнутом и продолжать дальше внедрять инновационные подходы обучения по безопасности жизнедеятельности на дорогах.

Уважаемая Гузел Валеевна, поздравляем Вас со славным юбилеем!!!

Источники:

1. *Ахмадиева Р.Ш.* Безопасность жизнедеятельности на дорогах как направление современных психолого-педагогических знаний: Учебно-метод. пособие / Науч. ред. Г.В.Мухаметзянова. Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2010. 110 с.

2. *Ахмадиева Р.Ш.* Подготовка специалиста к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей на дорогах в педагогическом образовании: Учебно-методическое пособие / Науч. редакторы

Р.Н.Минниханов, Г.В.Мухаметзянова. Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2008. 90 с.

3. Безопасность жизнедеятельности на дорогах как направление современных психолого-педагогических знаний: Учебно-метод. пособие / Науч. ред. Г.В.Мухаметзянова. Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2010. 110 с.

4. Использование результатов мониторинга общественного мнения по проблемам безопасности дорожного движения в совместной деятельности министерств и ведомств с Госавтоинспекцией / Р.Ш.Ахмадиева, Р.Н.Минниханов, А.Н.Сахаров, И.А.Халиуллин / Под общ. ред. Р.Н.Минниханова. Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2008. 153 с.

5. Обучение детей дошкольного возраста правилам безопасного поведения на дорогах: Учеб. пособие / Р.Ш.Ахмадиева, Е.Е.Воронина, Р.Н.Минниханов и др. Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2008. 324 с.

6. Обучение младших школьников правилам безопасного поведения на дороге / Р.Ш.Ахмадиева, С.А.Бикчантаева и др.; Под общей ред. Р.Н.Минниханова, Д.М.Мустафина. Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2009. 464 с.

References:

1. *Ahmadiyeva R.SH.* Bezopasnost' jiznedeyatel'nosti na dorogah kak napravlenie sovremenny'h psihologo-pedagogicheskikh znaniy: Uchebno-metod. posobie / Nauch. red. G.V.Muhametzyanova. Kazan': GU «NC BJD», 2010. 110 s.

2. *Ahmadiyeva R.SH.* Podgotovka specialista k obespecheniyu bezopasnosti jiznedeyatel'nosti detey na dorogah v pedagogicheskom obrazovanii: Uchebno-metodicheskoe posobie / Nauch. redaktory' R.N.Minnihanov, G.V.Muhametzyanova. Kazan': GU «NC BJD», 2008. 90 s.

3. Bezopasnost' jiznedeyatel'nosti na dorogah kak napravlenie sovremenny'h psihologo-pedagogicheskikh znaniy: Uchebno-

metod. posobie / Nauch. red. G.V.Muhametzyanova. Kazan': GU «NC BJD», 2010. 110 s.

4. Ispol'zovanie rezul'tatov monitorirovaniya obsch'estvennogo mneniya po problemam bezopasnosti dorojnogo dvijeniya v sovmestnoy deyatelnosti ministerstv i vedomstv s Gosavtoinspekciey / R.SH.Ahmadieva, R.N.Minnihanov, A.N.Saharov, I.A.Haliullin / Pod obsch'. red. R.N.Minnihanova. Kazan': GU «NC BJD», 2008. 153 s.

5. Obuchenie detey doshkol'nogo vozrasta pravilam bezopasnogo povedeniya na dorogah: Ucheb. posobie / R.SH.Ahmadieva, E.E.Voronina, R.N.Minnihanov i dr. Kazan': GU «NC BJD», 2008. 324 s.

6. Obuchenie mladshih shkol'nikov pravilam bezopasnogo povedeniya na doroge / R.SH.Ahmadieva, S.A.Bikchantaeva i dr.; Pod obsch'ey red. R.N.Minnihanova, D.M.Mustafina. Kazan': GU «NC BJD», 2009. 464 s.

Зарегистрирована: 02.08.2013

УДК 37.015.3

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО ОДАренных ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ «СЭЛЭТ»

Д.Ш. Сулейманов

В статье описывается деятельность сообщества одаренных детей и молодежи «Сэлэт», представляющего собой социально-педагогический комплекс со следующими основными задачами: выявление, поиск, отбор и привлечение одаренных детей к участию в проектах сообщества; создание условий для обучения, интеллектуального, творческого, физического развития; социально-психологическая адаптация одаренной личности к условиям окружающей его микросреды.

Ключевые слова: *одаренная личность, интеллектуально-образовательная среда, внешние и внутренние факторы развития.*

Для формирования гармоничной, цельной и целеустремленной личности, для способствования раскрытию ее талантов, ее всестороннего развития необходима соответствующая среда, помогающая взаимодействию и совместной деятельности детей, подростков, студентов и наставников, сочетающей формальные и неформальные связи с учетом интересов разного

типа одаренности. Одним из реальных примеров такой интеллектуально-образовательной среды в Республике Татарстан является открытое сообщество «Сэлэт» – сообщество одаренных школьников, студентов, педагогов и ученых–наставников. С 1994 года в социально-ориентированные проекты «Сэлэт» вовлечено более 20000 одаренных детей и молодежи, родителей,

преподавателей и представителей научной и бизнес элиты.

Мне также посчастливилось в жизни оказаться в пространстве научных интересов таких выдающихся ученых и личностей как академик Д.А.Поспелов (основатель Российской ассоциации искусственного интеллекта), профессор Р.Г.Бухараев (один из пионеров кибернетической науки в России), академик РАО и АНТ М.И.Махмутов и академик РАО Г.В.Мухаметзянова. Именно Мирзе Исмаиловичу Махмутову и Гузел Валеевне Мухамтзяновой мы благодарны за идейную и научную поддержку деятельности сообщества «Сэлэт» («Талант») по поиску, выявлению и развитию одаренных детей и молодежи в Республике Татарстан и за ее пределами, о ряде аспектов развития которой далее идет речь в данной статье.

В настоящее время сообщество «Сэлэт» представляет собой социально-педагогический комплекс со следующими главными целями: 1) выявление, поиск, отбор и привлечение одаренных детей к участию в проектах сообщества; 2) создание условий для обучения, интеллектуального, творческого, физического развития и общения в формах, адекватных запросам одаренной личности; 3) социально-психологическая адаптация одаренной личности к условиям окружающей его микросреды (микрорайон, семья, школа, группа, вуз), воспринимающей одаренную личность не всегда корректно и адекватно.

Одним из способов достижения задач интеллектуального пространства «Сэлэт» является создание семейной атмосферы для одаренных детей, атмосферы заботы взрослых о младших, воспитания на «примере

поведения» через систему круглогодичных школ, совместных проектов, учебно-оздоровительных лагерей «Сэлэт». Благодаря своеобразию образовательных технологий, форм учебно-оздоровительных занятий, специально подобранному и обученному педагогическому составу сами дети и их наставники формируют особую среду общения и сотворчества, благожелательную атмосферу.

«Сэлэт» – это пространство возможностей. Любой участник имеет возможность строить свой «мир» в «Сэлэт», может участвовать в обсуждении и установлении принципов жизнедеятельности «Сэлэт», работающих на сохранение и преумножение основных ценностей сообщества, таких как: интеллект, нравственность, духовность, родной язык и полилингвизм. В пространстве «Сэлэт» неформально объединены разновозрастные дети, с разными академическими и творческими интересами, из разных регионов, вузов, школ. Сообщество «Сэлэт» сегодня предстает в следующих функциональных ролях:

I. Как комплексная система выявления, отбора, поддержки, развития и сопровождения одаренных детей и студентов.

В течение года реализуется более 50 учебно-научных, спортивно-оздоровительных и интеллектуально-творческих проектов для одаренных детей и молодежи, для участия в которых конкурс «портфолио» проходят более 5000 школьников и студентов со всей республики, а также из ряда регионов России. При подготовке и реализации этих проектов, проведении учебно-оздоровительных лагерей активно участвуют ученые, преподаватели вузов, решая эти вопросы совместно с минис-

терствами, администрацией муниципальных образований, школами, родителями и самими одаренными детьми. Благодаря такой системе сопровождения, естественным образом выстраивается научная траектория развития одаренного школьника, появляется возможность уже в школьном возрасте приобщиться к серьезной вузовской и академической науке и попасть в поле зрения научных школ с глубокими традициями. А это, несомненно, со временем не может не дать ожидаемых положительных результатов.

II. Как технологический ресурс формирования социальных и интеллектуальных лидеров и накопления интеллектуального потенциала РТ и РФ.

В настоящее время более 50 участников «Сэлэт» стали кандидатами наук (причем, в самых разных областях: математика, физика, технологии, педагогика, психология, филология, юриспруденция, экономика и др.), более 200 являются обладателями молодежных премий и грантов РТ, именных стипендий. Участники сообщества «Сэлэт» ежегодно становятся призерами республиканских конкурсов вожатых, руководителей общественных организаций. Студенты различных вузов – участники сообщества «Сэлэт», как правило, являются научными и общественными лидерами в своих учебных заведениях.

III. Как научная экспериментальная лаборатория в реальных условиях общения, обучения и развития

Для дальнейшего развития сообщества «Сэлэт» важным и жизненно необходимым является научное исследование, анализ процессов внутри сообщества, его позиций в обществе и

оценка результатов его деятельности. Научное исследование пространства «Сэлэт» практически началось в 2002 году под руководством академика М.И.Махмутова и в настоящее время продолжается в лаборатории интеллектуального потенциала НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ. В ходе исследований выделены следующие **внутренние факторы**, способствующие формированию интеллектуально-образовательной среды «Сэлэт»:

1) фундаментальные (базовые) приоритеты и принципы деятельности сообщества «Сэлэт»;

2) долгосрочные научно-практические проекты и программы (проект Молодежного академического городка «Фэнсар», проект Пижанской научно-образовательной школы);

3) структурные составляющие «Сэлэт» и их взаимосвязь (Татарстанский республиканский молодежный общественный фонд, государственное учреждение «Молодежный центр «Сэлэт»», научно-образовательный центр со своей Бизнес-школой, профильные учебно-оздоровительные лагеря, очно-заочная детская учебно-научная школа, клуб студентов и школьников, Центр психологической помощи «Гармония», Центр «Карьера», сайт в Интернете и др.);

4) традиционные мероприятия «Сэлэт» (Международный образовательный форум «Сэлэт», республиканский фестиваль интеллектуального творчества одаренных детей в Билярске, Бикмуллинский фестиваль самодеятельности одаренных детей и молодежи, школа-конкурс вожатых, вечера-презентации компакт-дисков, книг, аудио и видео-кассет, демонстрирующих результаты творчества одаренных детей и молодежи, участие

на городских и республиканских форумах молодежи и научно-практических конференциях, участие на республиканском конкурсе лидера, конкурсы Лиги КВН «Сэлэт» и т.д.);

5) когнитивная атрибутика, наличие своего герба, флага, гимна, марша, отличительная форма (футболки) в учебно-оздоровительных лагерях, общие песни, в том числе сочиненные членами сообщества «Сэлэт», система награждения и награды «Сэлэт»;

6) формы, методы и механизмы деятельности «Сэлэт»;

7) среда общения (реальная и виртуальная между одаренными детьми, между детьми и педагогами, между педагогами, между руководством «Сэлэт» и родителями);

8) кадровый потенциал пространства «Сэлэт», перманентно пополняющийся за счет новых участников учебно-оздоровительных детских и студенческих лагерей, очно-заочной школы, школы-конкурса вожатых;

9) психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в пространстве «Сэлэт»;

10) постоянный мониторинг интеллектуальных, творческих, мыслительных, нравственно-этических, инфо-коммуникационных, лидерских качеств участников сообщества «Сэлэт» на основе научно-обоснованных, общемировых методик диагностики. Так, постоянно определяется коэффициент интеллекта IQ, который свидетельствует о высоком среднем значении для всего сообщества (результат последних измерений: средний рейтинг по всем участникам – 101) и наличии реальных талантов, у которых IQ выше 111. В США такие дети сразу берутся на учет и им создаются

все необходимые условия для развития и продвижения.

Выделены следующие **внешние факторы**, воздействующие на формирование интеллектуально-образовательной среды «Сэлэт»:

1) положительные морально-этические, нравственные ценности современного общества;

2) социальная политика и интеллектуальный потенциал общества;

3) качество жизни (материальная обеспеченность, психологическое и физическое здоровье);

4) информационно-технологические и инфокоммуникационные системы (СМИ, Интернет и др.);

5) микросоциум (семья, школа, микрорайон, культурно-просветительские учреждения и учреждения досуга);

6) государственные и общественные учреждения, фирмы и отдельные личности.

С помощью социологических методик отслеживается влияние внешних факторов на каждого школьника и студента и на все сообщество в целом. Выявляются трудности и проблемы, постепенно строится модель ребенка с задатками, способностями, одаренного и талантливого.

IV. Как учреждение дополнительного образования.

Функционирует круглогодичная очно-заочная школа для одаренных детей и молодежи «Фэнсар – Интеллектуальное созвездие». В учебно-научных сессиях, проводимых в период осенне-весенних каникул и в 17 профильных учебно-оздоровительных летних лагерях, принимают участие более 2000 школьников, отобранных по конкурсу «портфолио». Функционирует круглогодичная республиканская

школа-конкурс вожатых, где готовятся кадры для работы с одаренными детьми в профильных лагерных сменах и круглогодичных проектах «Сэлэт». Особенностью этой школы является то, что ее участники в большинстве своем сами как одаренные дети принимали участие в проектах «Сэлэт» и проблемы «мира одаренных» знают изнутри. Это соответствует также нашему тезису – «с одаренными должны работать одаренные».

V. Как наукоемкий социальный продукт, разработанный нашими учеными и реализующийся в республике совместно с министерствами при поддержке руководства республики, прошедший широкую апробацию в течение 20 лет, получивший признание общественности, на практике доказывающий свою жизненность и состоятельность и готовый к широкому внедрению не только по всей Республике Татарстан, но и по всей территории Российской Федерации.

Особо важно для Татарстана как многонациональной республики, находящейся в центре России, что в обществе особое внимание придается воспитанию уважения к культурам и языкам народов республики, толерантности, с одной стороны, а также знанию, пониманию и развитию татарского языка, позитивному восприятию и постижению традиций и этнической культуры, с другой.

В течение 20 лет сообщество «Сэлэт» прошло непростой путь становления и не всегда, и не все проекты

однозначно и адекватно воспринимались научным и образовательным сообществом, отдельными учеными, чиновниками. Однако всегда находились единомышленники, сподвижники, которые своими аргументированными выступлениями и добрым словом становились на защиту наших научно-образовательных проектов. Среди таких учителей и друзей «Сэлэт» я с признательностью и благодарностью отмечаю и Гузел Валеевну Мухаметзяновну, Учителя и Личность с большой буквы, посвятившую себя без остатка служению педагогической науке, институту, своему профессиональному окружению и, пользуясь возможностью, от имени тысяч и тысяч одаренных детей и молодежи, а также педагогов сообщества «Сэлэт» поздравляю ее с прекрасным юбилеем!

Источники:

1. Шакирова Д.М., Сибгатуллина И.Ф., Сулейманов Д.Ш. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии / Под ред. действ.члена РАО и АНТ, д.п.н., профессора М.И. Махмутова. Казань: Центр инновационных технологий, 2005. 312 с.

References:

1. Shakirova D.M., Sibgatullina I.F., Suleymanov D.Sh. Myshlenie, intellect, odarennost': voprosy teorii i tekhnologii / Pod red. deystv. Chlena RAO I ANT, d.p.n., professor M.I. Makhmutova. Kazan: Centrinn ovacionnyx tekhnologiy, 2005. 312 p.

Зарегистрирована: 02.08.2013

UDK 371:37.02

SECONDARY MATHEMATICS TEACHERS' DISPOSITION TOWARD CHALLENGE AND ITS EFFECT ON TEACHING PRACTICE AND STUDENT PERFORMANCE

Y.Valverde, M.Tchoshanov

ДИСПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ВЫЗОВУ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПРАКТИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ И УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Й.Вальверде, М.Чошанов

Это исследование направлено на изучение диспозиции учителей математики к интеллектуальному вызову, представленному задачами с повышающимся уровнем сложности и ее связи с практикой преподавания и успеваемостью учащихся. Два учителя математики старших классов на юго-западе США были отобраны для данного кейс-исследования из группы учителей-магистрантов. Учителя были проинтервьюированы до и после планирования и проведения серии уроков по решению задач с повышающимся уровнем сложности. Дополнительно были проанализированы работы учащихся с целью изучения взаимосвязи между диспозицией учителя и успеваемостью учащихся. В работе применялись смешанные (качественные и количественные) методы исследования для поиска ответа на главный вопрос: в какой степени диспозиция учителя к интеллектуальному вызову влияет на практику преподавания и уровень обученности учащихся и какова природа этой связи?

Ключевые слова: *принятие и избегание интеллектуального вызова, диспозиция, математика в старшей школе, уровень обученности.*

Background and Significance

Avoidance of challenge is a response mechanism built up by individuals who lack motivation to face an obstacle because they do not excel (Fincham, Hokoda, & Sanders, 1989). The attribution theory has been studied extensively and has led to a valuable understanding of avoidance of challenge when faced with a mathematical problem (Bosh & Bowers, 1992). Attributions are defined as “the internal explanation individuals devise to

explain their success or failure at a given task” (Grimes, 1981). This theory has been proven successful through several studies by establishing a direct influence between an individual’s perception of a certain situation and the individual’s consequent reaction. Understanding what attributions are made by the mathematics teacher with regards to his or her success or failure in a subject is an important step in identifying the disposition toward challenge.

Teachers who avoid challenge are characterized by, “their tendency to attribute failure to external factors rather than effort, tend to show decrements in performance following failure” (Fincham, Hokoda, & Sanders, 1989). Teachers who suffer from anxiety, self degenerate themselves instead of attributing failure to a lack of effort. The greater one’s coping ability, the greater one’s ability to adjust to situations where they are evaluated such as those encountered in schooling and teaching (Gersten, Chard, Jayanthi, Baker, Morphy, & Flojo, 2009). Research also shows that teaching anxiety, including anxiety caused by challenge, is related to low student performance (Montgomery & Rupp, 2005).

Methodology

Sample and Instrument

The research sample included two high school mathematics teachers and their students. Arturo and David (names are changed for the purpose of anonymity) are experienced in-service high school teachers (more than 5 years of teaching experience) studying toward their Master’s Degree as Instructional Specialist in Mathematics Education in one of the southwestern U.S. universities.

In order to investigate teachers’ disposition toward mathematical challenge and their Algebra-1 students’ reaction, we developed a scale, which determined mathematics teachers’ acceptance or avoidance of mathematical challenges. We administered two problem solving interviews (before the lesson and after the lesson) to both teacher participants. The following is a sample of the pre-interview, which consisted of the task and two supportive questions:

1. Rabbit and Turtle run a 80 meter “over and back” race from a starting point to a tree (40m), then back to the starting

point again. Rabbit’s speed over is 4 m/s and back is 8 m/s. Turtle’s speed both ways is 6 m/s. Who will win the race and why?

2. How challenging was the Task-1 for you? Rate it on a scale from 1 to 5 (1 – lowest challenge, 5 – highest challenge). Explain why.

3. How likely you will use the Task-1 in your own classroom? Rate it on a scale from 1 to 5 (1 – less likely, 5 – most likely). Explain why.

The following is the sample of the post-interview with the same task, question 2, and modified question 3:

1. Rabbit and Turtle run a 80 meter “over and back” race from a starting point to a tree (40m), then back to the starting point again. Rabbit’s speed over is 4 m/s and back is 8 m/s. Turtle’s speed both ways is 6 m/s. Who will win the race and why?

2. How challenging was the Task-1 for you? Rate it on a scale from 1 to 5 (1 – lowest challenge, 5 – highest challenge). Explain why.

3. Have you used the Task-1 (or modification of the Task-1) in your teaching? If –yes, how challenging was the Task-1 for your students? Rate it on a scale from 1 to 5 (1 – lowest challenge, 5 – highest challenge). Explain why.

Each interview consisted of three tasks with increased level of challenge based on the concept of the weighted average as presented below:

Task 1. Rabbit and Turtle run a 80 meter “over and back” race from a starting point to a tree (40m), then back to the starting point again. Rabbit’s speed over is 4 m/s and back is 8 m/s. Turtle’s speed both ways is 6 m/s. Who will win the race and why?

Task 2. Rabbit and Turtle run a 80 meter “over and back” race from a starting

point to a tree (40m), then back to the starting point again. Rabbit's speed over is r_1 m/s, back is r_2 m/s, and his average speed is 6m/s. Turtle's speed both ways is 6 m/s. Would Rabbit win the race? Why or why not?

Task 3. Rabbit and Turtle run d meter "over and back" race from a starting point to a tree ($d/2$), then back to the starting point again. Rabbit's speed over is r_1 m/s and back is r_2 m/s. Turtle's speed over is r_3 m/s and back r_4 m/s. Rabbit and Turtle have equal average speeds. Would Rabbit win the race? Specify conditions under which Rabbit could win.

Interviews were analyzed using qualitative methods, such as analysis by meaning coding and finding common themes through careful examination of the data via theoretical lens of positioning theory and disposition descriptors. To analyze the information collected through the interviews, a coding sheet was created, where data was organized in related coding categories.

After teacher participants completed the first interview, they were asked to produce and deliver a lesson in their classroom where students would be taught the same content they were tested on. When analyzing the lesson plan the following was looked for: activities that provided students a strong understanding of the mathematical concept, clear student-oriented objectives, and assessment. Student work was collected to examine the effect of teacher disposition toward challenge on student performance.

Results and Discussion

Below we analyze the results of the study broken by three major categories: 1) Teacher interview; 2) Lesson plan; and 3) Student work.

Arturo's Interview

The following reports were obtained before the lesson was delivered. Arturo was asked to solve the task and answer the follow up questions rating each on a scale from 1 to 5 (1 – lowest challenge/likelihood, 5 – highest challenge/likelihood).

Table 1.

Arturo's pre-interview responses on questions 2 and 3

Question	Task 1	Task 2	Task 3
How challenging was it for you?	3	5	4
How likely you will use it in your classroom?	5	5	4

The table below represents data obtained after the lesson was delivered. Arturo was asked to solve the task and answer the follow up questions rating

each on a scale from 1 to 5 (1 – lowest challenge/likelihood, 5 – highest challenge/likelihood).

Table 2.

Arturo's post-interview responses on questions 2 and 3

Question	Task 1	Task 2	Task 3
How challenging was it for you?	3	4	5
How challenging was it for your students?	4	4	Did not use it

Before the lesson, Arturo reported the task 2 as possessing highest level of challenge for him. While developing his lesson plan, Arturo decided to slightly modify the context for tasks 1 and 2: instead of Rabbit and Turtle race he decided to use teams of students' race as a context of the tasks. Analysis of student work revealed that as a result of the mathematical challenge perceived by the teacher, students did not attempt to solve the same task. On items where Arturo found the lesson of high mathematical difficulty, students also experienced this unpleasant emotional state of finding the task challenging and in turn, performed poorly. On another task – task 3, Arturo reported that the task was challenging for him and decided not to expose the students to the material.

This avoidance of mathematical challenge evidently affected students' engagement towards the task. It was observed that the students work and

efforts on the same task resembled that of their instructor. Arturo's students were characterized by their lack of drive to continue facing an obstacle. We argue that such students' discouragement may have been modeled by the teacher's disposition toward challenge. As evidenced by Arturo's students' work, they suffered anxiety, became easily discouraged, the task became distorted; students experienced difficulty concentrating and sustaining motivation. In the same manner, students self-degenerated by comments like "el huevudo" as their name implying that they were not smart enough or good students instead of attributing failure to a lack of effort. The table below depicts the students' products compared to those of their instructors.

Figure 1 below depicts Arturo's solution on the task 1 and the work of one of his average performing students on the modified task 1.

<p>Arturo's work on task-1</p>	<p>Task-1. Rabbit and Turtle run a 80 meter "over and back" race from a starting point to a tree (40m), then back to the starting point again. Rabbit's speed over is 4 m/s and back is 8 m/s. Turtle's speed both ways is 6 m/s. Who will win the race and why?</p> <p> $\frac{R_1 + R_2}{2} = \frac{4 + 8}{2} = 6 \text{ m/s}$ $\frac{40 \text{ m}}{4 \text{ m/s}} = 10 \text{ s}$ $\frac{40 \text{ m}}{8 \text{ m/s}} = 5 \text{ s}$ $10 \text{ s} + 5 \text{ s} = 15 \text{ s}$ </p> <p>Rabbit = 6 m/s</p> <p> $\frac{40 \text{ s}}{6 \text{ m/s}} = 6.4 \text{ s} = 12.8 \text{ s}$ </p> <p>Turtle</p>
<p>Average performing student's work from Arturo's class</p>	<p>Question 1: What is your prediction on who will win the race? Explain.</p> <p>It will be first team because they both run 50mph.</p>

Figure 1: Arturo's and his average performing student's work on the task 1

Arturo demonstrates that the task 1 represents a middle level challenge for him and he is capable to correctly solve

the task. However, no explanations were provided during the first interview as to why he believes that Turtle will win

the race. Consequently, when Arturo takes the same task and presents it to the classroom, the result is that the average performing student (whose work is shown above) avoids the challenge by simply answering that the first team will be the winner of the race and shows no calculations or reasoning behind his logic. The lack of guidance and elaboration of his teacher lead the student to feel confused and avoid attempts to

completely solve the task. Interestingly, as the same student progresses through the lesson his explanations become even weaker and his motivation and interest in the lesson has dropping further.

David's Interview

The following reports were obtained before the lesson was delivered by David on a scale from 1 to 5 (1 – lowest challenge/likelihood, 5 – highest challenge/likelihood).

Table 3.

David's pre-interview responses on questions 2 and 3

Question	Task 1	Task 2	Task 3
How challenging was it for you?	1	3	3
How likely you will use it in your classroom?	5	1	3

The table below represents David's scores on questions 2 and 3 after the

lesson was delivered (1 is lowest and 5 is the highest challenge/likelihood).

Table 4.

David's post-interview responses on questions 2 and 3

Question	Task 1	Task 2	Task 3
How challenging was it for you?	3	2	4
How challenging was it for your students?	5	4	5

Before the lesson, David reported one of the tasks – task 4 - as most challenging for him. In spite of the mathematical challenge perceived by the teacher, the lesson was delivered to the students. David decided to keep the same

context for the tasks. In turn, students solved every task and demonstrated high competency level throughout the lesson. It was observed that the students work and efforts on the same task also resembled that of their teacher.

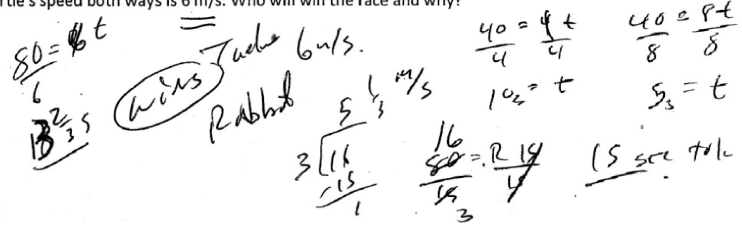
<p>David's work on task-1</p>	<p>Task-1. Rabbit and Turtle run a 80 meter "over and back" race from a starting point to a tree (40m), then back to the starting point again. Rabbit's speed over is 4 m/s and back is 8 m/s. . Turtle's speed both ways is 6 m/s. Who will win the race and why?</p> 
<p>Average performing student's work from David's class</p>	<p>Question 1. Before doing any calculations, make a prediction: who do you think will win the race? Explain.</p> <p>The turtle because it is the same speed both ways and not different speeds</p>

Figure 2: David's and his average performing student's work on the task 1

After analyzing student work, it was concluded that students in David's class had significantly higher performance than those in Arturo's class mainly due to the acceptance of challenge demonstrated by David. During the first interview, David first calculates the velocity of both competitors in the race and demonstrates his degree of precision in his response. As compared to Arturo's response, David is not hesitant about his calculations and explanations. David reports that the task was challenging for him as well. However, in spite of the challenge, he decides to take the challenge back into his classroom and present it to his students. Such confidence modeled by the teacher encouraged students (the work of one presented above in figure 2) outperform counterparts from Arturo's class. Overall, the student response from David's class

is correct and more sophisticated than the one presented by student in Arturo's class.

Students' Performance in Arturo's Class

Further analysis of student's work in Arturo's class showed that students had stopped answering questions and not attempting to resolve the problems presented as they progressed through the lesson. The student's work became gradually unorganized and overall messy. It was concluded that student had lost their interest in the task. Also, it was observed that students were confused and when faced with lack of appropriate guidance, became discouraged. The figure below depicts the students' disengagement in the mathematics activities as the lesson progressed.

Question 1: What is your prediction on who will win the race? Explain.

I think it's going to be a tie because they will finish at the same time

Sketch: Sketch a distance-time graph for the relay race between both teams and label the graph clearly.

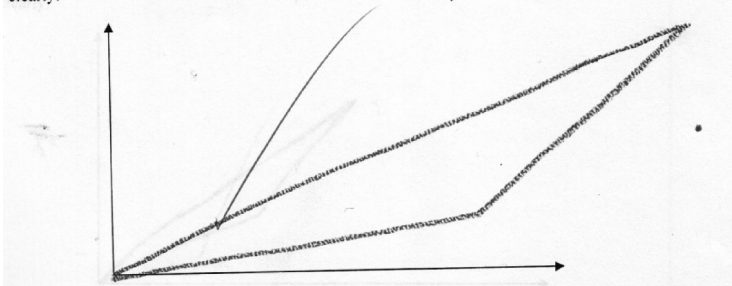


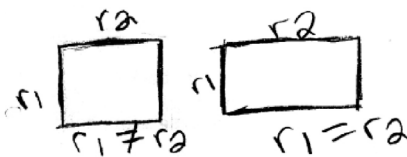
Figure 3: Samples of average performing student work from Arturo's class

Students' Performance in David's Class

Analysis of average student work in David's class showed that students had become engaged and elaborated their

mathematical explanations and their reasoning as they progressed through the lesson. The figure below depicts the students' engagement as the lesson progressed.

What geometric concept that you have studied in the past represents the concept of the product of two quantities? Draw a picture that would represent this concept.



Question 3. Create a **distance-time graph** for the situation. Sketch Rabbit and Turtle's race on the same coordinate system below. Label your graph clearly.

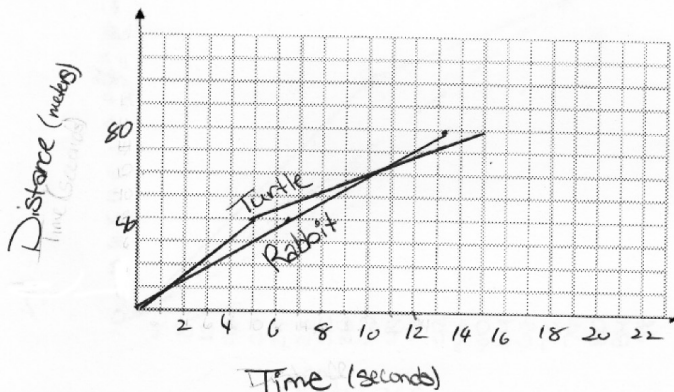


Figure 4: Samples of average student work from David's class

Throughout of the analysis, it became evident that students in David's class had been exposed to a lesson that provided them with confidence, good explanations and high quality of instruction. To obtain confidence and to strengthen the claims made, the lesson plans and delivery were also examined.

Arturo's Lesson Plan Design and Delivery

Arturo had planned that the content of the lesson would focus on connection between the concept of weighted average and algebra through the use of graphic and visual representations. However, no graphical or visual representations were provided in the lesson plan. Arturo also planned to connect the arithmetic, harmonic and geometric means within the lesson to foster students' in-depth understanding of algebra. Unfortunately, analysis of student work did not reveal understanding of the concept of mean. Instead, students withdrew the task and ceased their efforts to completely solve the tasks provided. Arturo had planned to conduct four activities. Only three activities took place in the classroom including pre and post assessment. Overall, the lesson plan was not fulfilled in the classroom. Graphs and visuals that were planned to be utilized during class to support students' understanding were not employed after all. The coordinate plane provided to students was not helpful for students and created confusion. The challenge that the lesson provided was not embraced by the instructor and as a result the students became disengaged.

David's Lesson Plan Design and Delivery

David had planned that the content would also be focused on connection between the concept of weighted average and algebra through graphic and visual

representations. Graphics and visual representations were provided. David's lesson plan also aimed to connect the arithmetic, harmonic and geometric mean to improve students' understanding of the concept. Analysis of student work showed a persistent attempt to explore the concept of mean from multiple perspectives. David had planned to conduct four activities including pre and post assessment. All the activities were delivered to the class. The lesson plan was fulfilled in the classroom. Graphs and visuals that were planned to be utilized during class in order to support students' understanding were fully employed. The coordinate plane with the grid provided to students was useful for students and facilitated the graphing process. The challenge that the lesson provided was embraced by the instructor and as a result the students became more engaged with mathematics.

Conclusions

A common obstacle that teachers face when teaching mathematics is the students' fear and anxiety towards the abstraction that characterizes the subject. This is commonly rooted in past failures in the subject matter. The purpose of this study is to determine whether their teachers' disposition towards challenge is another contributing factor. The main intent of study is to examine whether students' lack of willingness to face a mathematical challenge is modeled and transferred from their instructors and to determine whether teachers' disposition to confront challenge is related to students' performance.

Continuous failure leading to students' discouragement can be reduced through a concentrated effort from the teacher. Only when the teacher is able to reduce and cope with the anxiety

towards mathematical abstractions can the problem of student discouragement towards challenging mathematical tasks be overcome. This study demonstrated that students of teachers, who tend to avoid mathematical challenges and become easily discouraged, produce students who will experience the same problems. Such students also experience difficulty sustaining motivation or engagement with the task.

References:

- 1) *Brown, M., Brown, P., & Bibby, T.* (2008). "I would rather die": Reasons given by 16-year-olds for not continuing their study of mathematics. *Research in Mathematics Education*, 10(1), 3–18. doi:10.1080/14794800801915814
- 2) *Bosh, K., & Bowers, R.* (1992). "Count Me In, Too": Math Instructional Strategies for the Discouraged Learner. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Volume 66(2), 104-106.
- 3) *Elton, L. R. B.* (1971). Aims and Objectives in the Teaching of Mathematics to non-Mathematicians. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 2(1), 75–81. doi:10.1080/0020739710020107
- 4) *Fincham, F., Hokoda, A., and Sanders, R.* (1989). Learned Helplessness, Test Anxiety, and Academic Achievement: A Longitudinal Analysis. *Child Development*, Vol. 60(1), pp. 138-145.
- 5) *Gersten, Chard, Jayanthi, Baker, Morphy, & Flojo* (2009). Mathematics Instruction for Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Instructional Components. *Review of Educational Research*, Vol. 79(3), 1202-1242.
- 6) *Smith, C.* (2010). Choosing more mathematics: Happiness through work. *Research in Mathematics Education*, 12(2), 99–115. doi:10.1080/14794802.2010.496972
- 7) *Weber, K.* (2008). The role of affect in learning real analysis: A case study. *Research in Mathematics Education*, 10(1), 71–85. doi:10.1080/14794800801916598
- 8) *Whitebread, D., & Chiu, M.-S.* (2004). Patterns of children's emotional responses to mathematical problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, 6(1), 129–153. doi:10.1080/14794800008520134

Зарегистрирована: 22.06.2013

УДК 378.1

КОМПАРАТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ И ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ

Т.М. Трегубова

В статье представлены некоторые тенденции, современные модели и особенности интеграционных процессов в профессиональном образовании в странах с развитой рыночной экономикой, отвечающих требованиям времени и удовлетворяющих образовательные потребности самых разных слоев населения. Выявлен адаптационный образовательный потенциал зарубежного опы-

та профессиональной подготовки компетентных специалистов, заключающийся в возможности использования ресурсов международных образовательных стратегий и тенденций в России с учетом ее самобытности и уникальности.

Ключевые слова: адаптационно образовательный потенциал, академическая мобильность, лаборатория компаративных исследований профессионального образования, глобализация, компетентные специалисты.

Увеличивающееся внимание к проведению компаративных педагогических исследований объясняется поиском эффективных образовательных политик, которые улучшают социально-образовательные виды на будущее, особенно в условиях интеграции и конкуренции, обеспечивают стимулы для осуществления инновационных преобразований с целью повышения эффективности и качества профессионального образования и помогают мобилизовать необходимые ресурсы для достижения этой цели. Весь спектр современных сравнительно-педагогических исследований можно разбить на четыре группы. *Первая группа* состоит из кросс-национальных исследований образовательных систем, отражающих различные аспекты их деятельности с использованием технологий кейс-стади и официально опубликованных образовательных документов. Результаты таких исследований носят, в основном, дескриптивный (описательный) характер. *Вторая группа* исследований сосредоточивается на статистическом описании и анализе образовательных систем в глобальном или региональном масштабе обычно на основе методов проведения сплошных или выборочных опросов, анкетирования с последующей статистической обработкой. *Третья группа* современных сравнительно-педагогических исследований вносит вклад в оценку и определение эффек-

тивности образовательных систем путем разработки оценочных концепций и подходов, приложения их к отдельным образовательным заведениям и учебным программам. Наконец, *четвертая группа* исследований посвящается разработке классификаций и типологий образовательных систем, что осуществляется на основе концептуальных построений и их иллюстрацией конкретными примерами.

Сравнительно-педагогические исследования, которые активно ведутся в лаборатории компаративных исследований профессионального образования ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» можно отнести к последним двум группам, так как они направлены не только на выявление и локализацию новых тенденций и явлений, перспектив в развитии систем профессионального образования (ПО) в условиях глобализации и интеграции, но, прежде всего, на определение адаптационно-образовательного потенциала зарубежного опыта реформирования ПО как ресурса и ориентира для модернизации российского образования [2; 3].

Компаративные исследования такого плана представляют особой интерес и ценность именно в переходный период, когда во всем мире, в том числе и в нашей стране, происходят глубокие качественные изменения сущностных характеристик, смена парадигм, виде-

ния задач и места профессионального образования в современном обществе и, в частности, – глубокой внутренней связи его реформирования с национальными образовательными традициями, спецификой, местной культурно-исторической самобытностью, народной педагогикой.

Необходимо подчеркнуть, что зарубежный опыт развития профессионального образования – отнюдь не единый, собранный в целостный комплекс и универсальный опыт. Он очень разнообразен, многолик и несводим к единому знаменателю. Однако описание и, тем более, сравнение педагогических явлений всегда осуществляется на основе обобщенных характеристик, признаков, присущих этим явлениям.

Вот уже почти десять лет отечественное высшее образование существует в новых условиях, определяемых самим фактом подписания Россией в 2003 году «Берлинской декларации» и вступлением в Болонский процесс. И хотя Болонская декларация касается только высшего образования, само понятие образования, по признанию ЮНЕСКО, в наше время кардинально изменило свой смысл. Речь идет теперь не о каком-то особом этапе жизни, когда человек учится перед началом самостоятельной трудовой деятельности, а о едином непрерывном образовании, которое длится всю жизнь.

Открытое образовательное пространство, выражающееся в гармонизации образовательных стандартов, подходов, учебных планов, специальностей, предполагает рост академической мобильности студентов и сотрудничества преподавателей учебных заведений разных стран, что, как ожидается, будет способствовать до-

стижению гражданами успехов в выбранной профессии, улучшению системы трудоустройства выпускников университетов, повышению статуса этих стран в сфере образования.

Однако наше изучение международного опыта модернизации высшего образования показало, что процесс включения России в общеевропейское образовательное пространство проходит не без сложностей. Это обусловлено многообразием устоявшихся национальных особенностей. В то же время Болонский процесс является очевидным средством повышения конкурентоспособности российского высшего образования: использование лучших европейских практик в совокупности с традиционно высоким уровнем российского высшего образования позволит достигнуть показателей, отвечающих требованиям постоянно изменяющегося мира.

Понятно, что одновременная реализация всех условий Болонского процесса не представляется осуществимой в силу финансовых и временных ограничителей. Очевидно одно — следует расставить акценты. Развитие академической мобильности (АМ) характеризуется как первостепенный приоритет и наряду с задачей обеспечения качества высшего образования – как основной принцип построения единого образовательного пространства.

Межстрановые потоки студентов являются важной особенностью современной схемы получения высшего образования. Несмотря на бурное развитие средств связи, основным способом «доставки» знаний через границы является перемещение студентов и преподавателей [1; 3]. Анализ и дискурс современного состояния теоретичес-

ких поисков в области формирования АМ показал, что для феномена АМ как полифункциональной междисциплинарной деятельности характерен, с одной стороны, громадный разброс теорий, с другой, полное отсутствие собственных фундаментальных теорий, а лишь разработка «небольших» концепций и парадигм применительно к формированию академической мобильности студентов в едином образовательном пространстве. В этой связи важно использовать синтез различных зарубежных методологических, теоретических и технологических воззрений в целом, их плюралистичность и комплексность, что способствовало бы эпистемологическому совершенствованию концептуального и научно-методического обеспечения процесса формирования академической мобильности студентов в России, и, главное, могло наметить пути к поиску новых теорий или их комбинаций, которые наиболее полно охватывали бы и интерпретировали все составляющие академической мобильности.

В процессе наших исследований было дано авторское обобщенное определение понятия «академическая мобильность студентов», позволяющее рассматривать её как методологический конструкт, состоящий из трех взаимосвязанных сущностей академической мобильности, которая определяется нами как 1) **интегративное качество личности**, 2) **как деятельность субъекта образовательного процесса**, детерминированную меняющимися образовательную среду событиями, результатом которой выступает самореализация личности в образовании и профессии; 3) **как принцип реформирования современного высшего образования**, реализа-

ция которого обеспечивает свободное движение личности на международном рынке образовательных услуг [3. С.78].

В ходе исследования были определены и систематизированы факторы, стимулирующие развитие академической мобильности студентов и актуальные с точки зрения осмысления образовательных потребностей обучаемых и возможных способов их удовлетворения в условиях международной образовательной интеграции. Ведущими факторами являются создание диверсифицированной системы социальной защиты обучаемых и актуализация социальных функций профессиональных учебных заведений: учебное заведение должно быть удобным, безопасным и привлекательным, что обеспечивается за счет следующих параметров: *доступность и инвайронментальная дружелюбность* (Н.Покровский) – хорошее расположение вуза в городе или пригороде, удобная парковка, комфортность и экологичность помещений, прекрасное питание, наличие торговых точек и индустрии рекреации непосредственно на территории и др.; *легкая усваиваемость предметов*; *сквозная ясность состава образовательного продукта* (дисциплины, учебные программы, биографии преподавателей); *полное соответствие предлагаемых программ требованиям международного рынка труда*; *наличие в учебном плане спецпредложений*, то есть особых эксклюзивных предметов («изюминки»), недоступных студентам других учебных заведений; *«праздничность»* – организация праздников и фестивалей, необременительность аудиторной и внеаудиторной жизни; *развитая ин-*

фраструктура «педагогического сервиса» в учебном заведении.

Одновременно подчеркнем мысль, которая просматривается и в документах «круглых столов» Министерства образования и науки РФ, и резолюциях международных конференций и форумов, мысль о том, что для России не является самоцелью интеграция в Европейскую систему образования. Сегодня для нас важнее опыт и знания реформирования профессионального образования, как в Европе, так и в других странах.

К счастью прошли те времена, связанные с существованием полярных точек зрения по отношению к зарубежному опыту: либо полное его игнорирование, либо абсолютизация **отдельных понравившихся идей, часто отдаленных от нас и по времени, и в пространстве, без обобщения и систематизации,**

В ходе сравнительных исследований лаборатории был выявлен адаптационно-образовательный потенциал зарубежного опыта реформирования ПО для обогащения теорий профессиональной подготовки российских компетентных специалистов в условиях формирования единого образовательного пространства, к основным направлениям использования которого можно отнести следующее:

1. *Внедрение основных концептуальных идей синхронных изменений в развитии систем* ПО (поливариативность стандартизации с одновременным стремлением к унификации европейских стандартов; глобализация и регионализация, «организованная диверсификация» с созданием неуниверситетского сектора высшей школы с сокращением до 2-3 лет сроком обучения и нетрадиционных высших

учебных заведений – открытых университетов, радио- и телеколледжей, университетов «без стен»; полисубъектный характер образовательной политики, причастность к ее реализации всех государственных и общественных институтов на принципах социального партнерства; открытость и прозрачность, устранение причин «утечки умов»; привитие культуры меценатства и донорства для нужд образования и науки.

2. *Учет особенностей диверсифицированной подготовки компетентных специалистов* в странах Евросоюза и США (маркетинговая ориентация; ускорение процессов глобальной интеграции; консультации в части базового содержания; выявление существующего дефицита профессиональных знаний и умений; многоуровневая структура развития профессиональной компетенции, перенос акцентов с квалификации на формирование ключевых компетенций; сочетание широкопрофильной и углубленной специальной подготовки с отходом от чрезмерно узкой специализации и узкого профилирования, экстрадисциплинарное интегрированное построение программ и т.д.).

3. *Трансформация содержания профессиональной подготовки* с учетом расового, этнического, гендерного многообразия; укрупнение профессиональных областей знаний, разработка мобильной вариативной системы учебных дисциплин профессионального цикла, в достаточной степени учитывающей индивидуальные особенности и потребности каждой личности; увеличение в составе содержания обучения внеаудиторных видов деятельности студентов, значительным образом влияющих на результа-

ты обучения и усиливающих воспитательные и образовательные функции учебных программ; использование интегративного подхода к формированию содержания обучения, воплощающийся в междисциплинарных и трансдисциплинарных общеобразовательных и специальных курсах.

4. *Применение инновационных технологий* подготовки конкурентоспособных специалистов с ориентацией на развитие личности студента при их выборе и использовании: широкое применение модульной организации обучения и различных ее модификаций, дающих возможность гибкого и оперативного реагирования на потребности личности и общества; интеграция индивидуальных и групповых технологий; интенсификация контактов и разнообразие форм взаимодействия между преподавателями и студентами; внедрение технологий самостоятельной работы студентов и ее научно-методическое и организационное обеспечение.

Одновременно необходимо указать, что перенос и адаптация международного опыта профессионального образования осложняется, в первую очередь, *проблемами концептуального уровня*, связанными с различными подходами к социальной значимости профессионального образования. В странах с развитой рыночной экономикой именно через систему образования (с некоторым, конечно, допущением) происходит эффективное перемешивание социальных слоев. Если политика перестала быть тем «социальным лифтом», который позволял претенденту снизу подняться к командным высотам европейского менеджмента, то образование этим лифтом все еще де-факто остается.

Образование в европейских странах по-прежнему остается единственным способом повысить социальную статусность субъекта.

Второй уровень проблем – *трудности, связанные с информационным барьером*. Российские исследователи, как правило, не владеют необходимой полной информацией о различных аспектах решения какого-то образовательного или социального вопроса. Информация, в основном, фрагментарная и не всегда объективная.

Следующий уровень проблем адаптации – это *технологические барьеры*. Они возникают в связи с тем, что, имея новые рациональные идеи и предложения по использованию элементов зарубежного опыта, технология его применения чаще всего не подходит к нашим условиям. Изменение же отдельных элементов может привести к несрабатыванию системы в целом.

Наконец, *проблемы психологического уровня*. В эту группу входят преодоление инерции традиций, нежелание использовать чужой опыт в образовательной сфере и наоборот – излишняя уверенность в том, что все зарубежное лучше нашего.

Нам в России необходимо отвергнуть старые предубеждения и новые стереотипы, относящиеся к зарубежным коллегам, оценить их реальные успехи в области профессионального образования и уяснить для себя, в чем именно следует идти другими путями. На это обращают внимание и сами зарубежные исследователи систем профессионального образования (В.Девор, Б.Лэгей, В.Поллард и др.), которые призывают не копировать их опыт реформирования профессионального образования, а более глубоко-

ко разобраться в нем [4], чтобы общие тенденции его развития в мире нашли адекватное отражение в национальной образовательной практике и тем самым обогатилась мировая теория и практика модернизации профессионального образования.

Источники:

1. *Зновенко Л.В.* Категория академической мобильности студентов в современных педагогических исследованиях России // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. Аспирантские тетради, 2007. №11 (32). С. 288-292.

2. Международное сотрудничество и академическая мобильность [Электронный ресурс] <http://mobility.nw.ru>

3. *Трегубова Т.М. Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г.* Исследования зарубежного опыта реформирования профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции // Казанский педагогический журнал, 2008. №8. С.77-84.

4. *Legay B., Pollard W.* School Knowledge, Evaluation and Alienation // Society, State and Schooling / Young. M., Whitty G. (eds.). Ringmer: The Falmer Press, 2007. P. 151-171.

References:

1. *Znovenko L.V.* Kategoriya akademicheskoy mobil'nosti studentov v sovremenny'h pedagogicheskikh issledovaniyah Rossii // Izvestiya RGPU im. A.I.Gercena. Aspirantskie tetradi, 2007. №11 (32). S. 288-292.

2. *Mejdunarodnoe sotrudnichestvo i akademicheskaya mobil'nost'* [Elektronny'y resurs] <http://mobility.nw.ru>

3. *Tregubova T.M. Masalimova A.R., Sahieva R.G.* Issledovaniya zarubejnogo opy'ta reformirovaniya professional'nogo obrazovaniya v usloviyah mejdunarodnoy obrazovatel'noy integracii // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal, 2008. №8. S.77-84.

4. *Legay B., Pollard W.* School Knowledge, Evaluation and Alienation // Society, State and Schooling / Young. M., Whitty G. (eds.). Ringmer: The Falmer Press, 2007. R. 151-171.

Зарегистрирована: 19.06.2013

УДК 378

ОБЩЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА КАК ИНСТРУМЕНТ САМОРЕГУЛИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Р. Ягудина

В статье рассматриваются лучшие практики зарубежных моделей саморегулирования качества высшего образования и обосновывается эффективность саморегулирования в контексте концепции культуры качества. В результате системно-содержательного и структурно-функционального анализов практики оценки в США и странах Европы автор выделяет обобщенную и частные модели общественной оценки качества высшего образования.

Ключевые слова: *высшее образование, оценка качества образования, саморегулирование, культура качества.*

В контексте продолжающейся европейской образовательной интеграции XXI века российская система высшего образования находится между Сциллой и Харибдой сильных внутренних традиций государственного надзора и контроля и динамично изменяющимися внешними вызовами в виде либерализации высшего образования и роста автономии вузов. Берлинское коммюнике стран-участниц Болонского процесса, подчеркнув, что ответственность за обеспечение качества высшего образования лежит, прежде всего, на самих вузах, определило последующую европейскую тенденцию к сокращению внешнего вмешательства в процессы регулирования качества образования и задало импульс для последовательного развития культуры качества в образовательном сообществе.

Как известно, основными регуляторами качества высшего образования являются государство, само академическое сообщество и рынок образовательных услуг. Государственная оценка предполагает прямое регулирование качества и суверенитет государства в определении и обеспечении образовательных стандартов. Инструментами государственного регулирования качества являются аккредитация, стандарты, единые государственные экзамены, финансирование и т.д. Рыночное регулирование, подчиненное законам спроса и предложения, гарантирует независимость потребителей образовательных услуг посредством обеспечения их информированности при выборе образовательных программ или вузов. Инструментами рыночного регулирования являются рейтинги программ или университетов и их оценка сообществами работодателей.

Саморегулирование качества образования образовательной системой занимает промежуточную позицию между прямым государственным регулированием и свободой выбора рынка образовательных услуг. Оценка со стороны академического сообщества или саморегулирование предполагают его независимость в определении и обеспечении норм качества образования.

Под саморегулированием качества образования образовательным сообществом мы понимаем выполнение субъектами образовательной деятельности стандартов и правил ведения данной деятельности, которые иницируются, утверждаются и контролируются не государством, а самими субъектами. Отправной точкой для саморегулирования качества образования является способность образовательного сообщества к поддержке и развитию академической автономии и внутренней убежденности в ответственности перед обществом. Механизм оценки качества образования в саморегулируемых системах основан на механизме рефлексии субъектов образовательной деятельности, заключающейся в обращении субъекта на себя самого, на свои ценности, результаты, и выражается в совокупности способов, средств, форм и технологий оценивания.

На наш взгляд, системы оценки, организованные самими университетами, наиболее соответствуют концепции культуры качества в высшем образовании. Системы обеспечения качества, заимствованные из промышленности, в зарубежной науке подвергаются активной критике [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8] как приводящие к бюрократизации процедуры оценки, кото-

рые воспринимаются как выражение недоверия к возможности преподавателей обеспечивать качество в своей ежедневной деятельности и вызывают естественное сопротивление академического сообщества, так как, основанные на подходе «сверху вниз», не разделяются ими: «...эмпирические данные показывают, что сопротивление сотрудников аккредитации может быть связано с возросшим объемом работы и бюрократии, негативными эмоциями стресса, неуверенности и недоверия, низким уровнем обязательств, сдерживанием автономии, отсутствием знаний и опыта, а также ограниченностью одобрения системы» [5, с.177].

Обеспечение качества образования в Болонской декларации, первоначально фокусировавшееся на регламентации деятельности законодательных органов и национальных, региональных или специализированных аккредитационных агентств, было основано на подходе «сверху вниз» (top-down approach). Подобный подход в высших учебных заведениях мог быть воспринят как насаждаемое извне требование и не способствовать развитию культуры качества преподавателей и обучающихся, поэтому были необходимы дополнительные меры для увеличения «внутрицеховой» (shop-floor level) ответственности за качество образования. Первым шагом по направлению к культуре качества стало вышеуказанное Берлинского коммюнике.

В доступных нам зарубежных источниках изучение культуры качества ограничено ее рассмотрением на уровне отдельно взятого университета, когда забота участников образовательной деятельности о качес-

тве завершается на микроуровне. На наш взгляд, имеет смысл говорить о культуре качества образовательного сообщества определенной локации (по профессиональному, по «цеховому», по территориальному принципам). В этом случае инициативы проявляются снизу – с уровня сообщества (так называемый подход «сверху вниз» [bottom-up approach] – Авт.) – вверх, на национальный уровень обеспечения качества образования.

Эмпирический опыт оценки в контексте саморегулирования качества образовательным сообществом практически не подвергался обобщениям, серьезным теоретическим исследованиям. В этом разделе мы, не претендуя на полноту всей картины, рассмотрим зарубежные модели общественной оценки, находящиеся, на наш взгляд, в поле культуры качества и представляющие собой примеры саморегулирование университетским сообществом своей деятельности по обеспечению качества образования. В процессе исследования в качестве методов исследования будут использованы системно-содержательный и структурно-функциональный анализы.

Вполне естественно начать эту работу с изучения модели саморегулирования качества образования в США, которая представляет собой образец обеспечения качества саморегулируемыми организациями в их классическом виде: контроль за качеством образования осуществляется самими учебными заведениями посредством проведения аккредитации университетов региональными Ассоциациями университетов и колледжей. Модель саморегулирования качества образования в США появилась в условиях

неравновесной системы спроса и предложения с целью сохранения баланса между правами учебных заведений на академическую свободу и их ответственности перед государством в виде аккредитации.

Аккредитация в США гарантирует студентам и общественности в целом соответствие уровня и качества образовательных программ ранее заявленным вузом целям, т.е. основана на ценностноориентированном подходе (*fitness for purpose approach*). Такой подход, связанный с заявленной миссией каждого учреждения, не позволяет использовать общие стандарты и направлен на защиту разнообразия системы образования.

Аккредитация является добровольной, но при ее отсутствии вузы или образовательные программы не имеют возможности получения федерального финансирования, участия в федеральных студенческих финансовых программах помощи и получения общественных и частных инвестиций. Основным неформальным фактором мотивации университетов является высокий уровень конкуренции на образовательном рынке, поэтому аккредитация как «знак качества» услуг университета становится элементом рыночного регулирования качества образования и имеет сильный мотивирующий эффект.

Для системы гарантий качества образования в Великобритании также характерен высокий уровень автономности вузов, которые являются независимыми, саморегулирующимися организациями и сами отвечают за качество присуждаемых ими степеней, поэтому базисным является убеждение, что никакая внешняя система

оценки качества не должна подрывать их ответственность.

В настоящее время саморегулирование университетами качества образования в Великобритании осуществляется посредством независимого Агентства по обеспечению качества (*Quality Assurance Agency, QAA*), учрежденного в 1997 году для совершенствования качества высшего образования в Великобритании. Агентство имеет все признаки саморегулируемой организации: учредителями Агентства являются ассоциации университетов и колледжей Великобритании *UScotland, UUK, HEW, GuildHE Limited*, в состав директората входят еще и представители других агентств. *QAA* финансируется за счет отчисления учреждений высшего образования.

К достоинствам методики аудита *QAA* относят уважение к университетской автономии, работу на основе признанных национальных стандартов, умеренное использование временных и финансовых ресурсов, направленность не на контроль процессов, а на реальное улучшение качества обучения студентов, объективность по отношению к вузам, включенность студентов в процедуры оценки, соответствие европейским стандартам и т.д. [7].

Колледжи, которые не имеют права присуждать собственные степени, присуждают их после валидации другим учреждением высшего образования, поэтому реализуемые ими образовательные программы должны соответствовать требованиям валидирующего учреждения. Например, Открытый университет (*The Open University (OU)*) с 1992 года имеет собственную структуру – Центр ин-

теграции и партнерства (Centre for Inclusion and Collaborative Partnerships – CICP), которая занимается аккредитацией образовательных учреждений и валидацией (ратификацией) образовательных программ, в том числе за рубежами Великобритании.

Саморегулирование качества образования в виде дополнения к государственному регулированию происходит в системе образования Польши. Основными институтами обеспечения качества в этой стране являются Государственный аккредитационный комитет, Генеральный совет высшего образования и Конференция ректоров академических школ Польши. Конференция ректоров академических школ Польши (Conference of Rectors of the Academic Schools in Poland) осуществляет добровольную для вузов аккредитацию через свои 8 аккредитационных комитетов. Такой вид аккредитации в Польше называют «аккредитация равными» (peer accreditation).

Другим видом саморегулирования польских вузов является Комиссия по аккредитации университетов (University Accreditation Commission), созданная в 1998 г. на основе Соглашения польских университетов относительно качества образования и охватывающая 19 польских университетов.

Хотя рыночный подход к оценке качества по своей сути изначально присущ внешним по отношению к системе образования структурам, его инструменты также используются для саморегулирования вузовским сообществом качества образования. Рыночный подход основан на убеждении, что осознанный выбор студентами образовательной программы и вуза является влиятельным средством

внешней оценки качества. Оценка качества в рыночном подходе выполняет информационную и мотивационную функции, поэтому основным ее инструментом является регулярная публикация результатов оценки, способной мотивировать потребителей образовательных услуг к правильному выбору вуза.

Примером такого вида оценки, осуществляемой ассоциациями вузов, является модель оценки качества образования консорциума итальянских вузов AlmaLaurea, созданного в 1992 г. по инициативе Обсерватории статистики Болонского университета и к 2013 г. объединяющий 64 университета. В качестве основной функции AlmaLaurea декларируется информационная функция, а именно обеспечение университетов и общественности объективной информацией на основе оценки внутренней и внешней оценки эффективности и результативности университетов.

Примером саморегулирования качества образования образовательным сообществом совместно с внешними потребителями являются ежегодные рейтинги Центра развития высшего образования (Centre for Higher Education Development (CHE)) в Германии. Акционерами Некоммерческого центра являются частный фонд Bertelsmann Stiftung и фонд, поддерживаемый Конференцией ректоров Германии. Данные для ранжирования собираются путем анализа публикационной активности вузов и опроса администраторов, преподавателей и студентов.

Мы полагаем, что приведенных примеров достаточно, чтобы продемонстрировать основные структурно-содержательные компоненты моделей

оценки качества образования, имеющиеся в практике зарубежного высшего образования. Проведенный анализ общественной оценки в саморегулируемых системах обеспечения качества образования в практике США и стран Европы позволяет утверждать, что во всех этих своеобразных системах (и в тех, которые остались за пределами нашего исследования) обнаруживаются аналогичные элементы, которые могут составить инвариантное ядро обобщенной модели общественной оценки качества образования:

1. Целевая направленность на улучшение качества образования.

2. Корпоративная ответственность за качество образования, предоставляемого в ареале саморегулирования.

3. Принятие ответственности перед обществом и соответствующая подотчетность общественным, а не государственным органам обеспечения качества высшего образования.

4. Независимость от государственных органов обеспечения качества, выражающаяся, прежде всего, в финансовой самостоятельности.

5. Метаколлегиальный характер управления систем оценки, в иерархии которой вузы занимают место подсистемы в составе более общей социальной системы.

6. Обязательное выполнение мотивирующей и информирующей функций.

Кроме перечисленных общих, все модели имеют свои собственные характеристики, которые обусловлены их конкретными условиями. Дополнительно на следующем уровне декомпозиции считаем уместным выделить две частные модели общественной оценки качества, основой для разделения ко-

торых является последствие по результатам проведения оценки: модель признания, в которой субъект оценки признает и гарантирует определенный уровень качества образования, и модель свободного ситуативного оценивания, в которой окончательное решение о соответствии качества образования определенным требованиям принимает каждый потребитель самостоятельно.

Результаты нашего обзора показывают, что наиболее эффективными национальными системами оценки качества высшего образования являются системы, сочетающие потенциал всех трех сил регулирования и потенциал культуры качества как отдельного образовательного учреждения, так и образовательного сообщества в целом. Механизмы приведенных выше зарубежных моделей саморегулирования могут быть рассмотрены как лучшие практики оценки на пути российской образовательной системы к развитию культуры качества.

Источники / References:

1. Articles of association of the quality assurance agency for higher education (Adopted by written resolution on 26 September 2012). URL:<http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/corporate/Documents/articles-of-assoc-QAAboard-2012.pdf>(date of treatment:13.06.13).

2. Cheng M. Academics' professionalism and quality mechanisms: Challenges and tensions// Quality in Higher Education. Vol. 15(3). 2009. Pp.193-205.

3. Harvey L., Williams J. Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two)// Quality in Higher Education. Vol. 16 (2). 2010. Pp. 81-113.

4. Implementing and using quality assurance: strategy and practice: a selection

of papers from the 2nd European Quality Assurance Forum. URL:<http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx> (date of treatment:13.06.13).

5. *Kemenade E., Pupius M., Hardjono T.W.* More value to defining quality//Quality in Higher Education. Vol. 14(2). 2009. Pp. 175-185.

6. *Newton J.* A tale of two Qualitys: reflections on the quality revolution in higher

Education// Quality in Higher Education. Vol. 16(1). 2010. Pp. 51-53.

7. *Becket N., Brookes M.* Quality Management Practice in Higher Education – What Quality Are We Actually Enhancing? // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. Vol. 7(1). 2008. Pp. 40-54.

8. *Saarinen T.* What I talk about when I talk about quality // Quality in Higher Education. Vol.16(1). 2010. Pp. 55-57.

Зарегистрирована: 22.06.2013

УДК 73.01

УРОВНЕВЫЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

Г.А. Гущина

В статье обоснована актуальность исследования и обозначена проблема формирования профессиональной культуры будущих экономистов в период обучения в вузе, дан анализ различных современных зарубежных и российских концепций и подходов к формированию профессиональной культуры экономиста, определена сущность и структура данного феномена и показаны основные уровни формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

Ключевые слова: профессиональная культура, будущий экономист, уровеньный анализ, процесс формирования.

Сегодня в России осуществляются реформы, результатом которых должно стать развитие новых экономических, финансовых, социальных и других отношений, базирующихся на ценностях и принципах рыночной экономики. Её субъектом является каждый экономически активный человек; в этих условиях возрастает роль экономистов-профессионалов. Функционирование производствен-

ных структур, в основе которых лежит рыночная философия хозяйствования, предполагает создание устойчивых и эффективных производственных отношений, что нельзя обеспечить без соответствующего уровня культуры субъектов этих отношений [3, с.54]. Следовательно, требуется активный поиск эффективных вариантов не только производства и реализации товаров и услуг, но и ориентировочной

основы экономического поведения человека, культуры мышления человека, любая деятельность которого имеет экономический аспект [1, с.102], а экономисты-профессионалы задают эталоны такой деятельности.

Теоретические и прикладные основы экономического образования рассматривались в трудах А.Аменда, А.Архиповой, Ю.Васильева, Н.Воскресенской, Б.Вульфсона, О.Долгой, Б.Ивановой, К.Катханова, Н.Клепач, Е.Кузнецова, А.Крючкова, М.Малышева, Ю.Пермского, А.Прутченкова, В.Розова, Н.Рябинной, В.Таранова, М.Хроменкова, Е.Шапкиной, Г.Шиловой, А.Шпака, А.Щетинина, Л.Эпштейна. Задача приобщения к культуре будущего экономиста требует от системы образования построения целостных и фундаментальных разработок в области целевых, содержательных и процессуальных аспектов профессиональной подготовки специалистов, ориентированных на рыночную экономику применительно к реалиям отечественной социально-экономической, культурной, этнодемографической хозяйственной практики, отвечающим национальным интересам страны в эпоху глобализации [2, с.214].

Многие исследования показывают, что использование современных образовательных технологий, прежде всего методов активного обучения, способно создать условия для перевода получаемых знаний в деятельностную форму и повысить мотивацию учащихся, а рефлексивная позиция учащихся к своим знаниям и способностям позволит их реализовать в интересах других, в интересах служения обществу при сохранении гармонии между потребностями своего «Я» и

требованиями профессионального общества.

Рассматривая философские, психолого-педагогические проблемы профессионального образования, можно прийти к выводу, что оно не может в полной мере, на основе классических принципов педагогики и философии, обеспечить качество подготовки будущих экономистов, поскольку традиции, сложившиеся в системе высшего образования, говорят об отсутствии эффективных механизмов с акцентом на формирование профессиональной культуры. Анализ феномена профессиональной культуры экономиста, позволяет сделать заключение, что, будучи продуктом жизнедеятельности людей, она представляет собой своего рода предметный (овеществленный) и деятельный «генофонд» общества, обладающий различными трансляциями (наследованиями) опыта, задающий субъектам и социальным институтам определенные образцы мышления, чувствования и поведения, но вместе с тем предполагающий и их способность к обучению, адаптации, и, следовательно, возможность (необходимость) обновления объема и структуры «социальной памяти» [4, с.20].

Концептуально профессиональная культура экономиста в исследовании рассматривается как интегративная (несводимая к сумме составных частей) система общекультурных и профессиональных компетентностей специалиста данной сферы, позволяющая ему решать профессиональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта и испытывать удовлетворенность и чувство самореализации в избранной профессиональной сфере. Однако любое определение культуры, в том

числе и это, неизбежно неполно, поскольку существует достаточно много структурных характеристик культуры, подробно рассматриваемых в исследовании. Наиболее значимыми для процесса формирования профессиональной культуры экономиста в период его профессионального становления в условиях вуза выступают ценностные ориентации, профессионально-этические нормы, взаимодействие и общение, мотивация, этика и этикет, традиции. Целостность профессиональной культуры экономиста, как и всякой системы, относительна, она выражается в ее интегративных качествах и во взаимном влиянии составляющих ее компонентов на самоорганизацию и осуществление профессиональной деятельности экономиста.

Источником личностной профессиональной культуры являются элементы объективно существующих форм экономической реальности, которые тесно переплетаются, и человек, вступающий на путь экономической деятельности, застаёт их как сложившуюся систему, соответствующую определенному образу жизни, мировоззрению и поведению людей данного исторического периода. Признаки, определяющие черты освоенной профессиональной культуры экономиста, выделенные в исследовании в процессе структурного анализа, непосредственно связаны друг с другом, не существуют изолированно и взаимно обуславливают друг друга.

Современная профессиональная культура экономиста предполагает ответственность, ее деловая прагматика обуславливает рационализаторство, креативность, которые неотделимы от новаторства и инициативности, они

связаны, в свою очередь, с прогностичностью, а социальная ориентация – с коммуникативностью [4, с.136]. В процессе своей деятельности экономисту необходимо решать задачи расчетно-экономической, организационно-управленческой, информационно-аналитической, проектной, предпринимательской, социально-психологической, педагогической деятельности, адекватные системе профессиональных функций экономиста.

Профессиональная культура экономиста как феномен существует и формируется на различных качественных уровнях внутреннего мира личности (А.Богданов, Г.Выжлецов, И.Кант, В.Селиванов). От возможностей, которые предоставляет хозяйственная система и образовательная среда для творческой деятельности, зависит уровень экономической культуры выпускника вуза.

На мегауровне профессиональная культура экономиста представляется как особая ментальность, выражающаяся в определенном мироощущении, понимании макро- и микроэкономических процессов, ценностных моделях поведения, присущих экономическому сообществу. На микроуровне она существует уже как культура отдельного экономиста, и прежде всего его деловая культура, которая выражается как субъективная экономическая культура, проявляющаяся в процессе обработки массивов экономических данных, анализе, оценке макро- и микроэкономических процессов, интерпретации полученных результатов и обосновании выводов.

Деление профессиональной культуры экономиста на уровни целесообразно, поскольку уровень культуры

– это показатель ее реального состояния, предельных возможностей ее осуществления в жизни. Очевидно, что культура экономической деятельности складывается как совокупный образ осуществляющих ее субъектов и может быть определена в виде модели системы компетентностей, проявляющихся на разных ее уровнях. В процессе профессионального становления в вузе студентов – будущих экономистов уровни формирования профессиональной культуры представлены следующим образом.

Первый уровень – теоретический. Культура данного уровня – это теоретические представления студентов о сложившейся экономической культуре социума, знания современных достижений экономической науки и опыта, наилучших образцов экономического мышления и практики, ценностное осмысление теории и практики, принципов и результатов экономической деятельности в мировом масштабе.

Второй уровень – эмпирический. Профессиональная культура студента – будущего экономиста выступает как модель, желаемое видение, когда он может под руководством педагога самостоятельно действовать, выбирать ценности в соответствии с идеальными представлениями, задаваемыми экономической культурой, сферой его профессиональных и духовных интересов, соотносить их с системой общекультурных и профессиональных компетентностей, позволяющих решать профессиональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта. На данном уровне у будущего экономиста возникает потребность в самореализации профессиональных способностей в

виде поэтапного опыта восхождения от замысла к решению экономической задачи, опыта создания экономического продукта и экспертизы его гуманитарной ценности.

Третий уровень – развитая профессиональная культура. Профессиональная культура указанного уровня является субъективным выражением объективно сложившейся экономической культуры. На данном уровне происходит переживание профессиональной деятельности в сфере экономики как процесса творческой самореализации, овладение ориентировочной основой различных видов и направлений экономической деятельности, аппаратом экономического мышления, формируется умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситуацию, самостоятельно формулировать проблему в виде экономической задачи, критически относить бытийные проблемы к определенному классу экономических задач, овладение опытом разработки стратегий решения различных экономических задач, и прежде всего задачи на принятие экономической модели в условиях ограниченных ресурсов, овладение опытом самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев.

Выпускник, освоивший указанный опыт, способен выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды экономической деятельности, которые адекватны не только профессиональной роли экономиста, а также его субъектности, его потребности в саморазвитии, в самореализации.

Источники:

1. *Выжлецов Г.П.* Аксиология культуры. СПб.: СПбГУ, 1996. С. 215.
2. *Запесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. М., 2002. 213 с.
3. *Зомбарт В.* Буржуа: Этюды по истории духовного развития современного экономического человека. М.: Наука, РАН, Ин-т социологии, 1994. 442 с.
4. *Селиванов В.В.* Три подхода к определению культуры // Сб. памяти Э.В.Соколова. СПб.: СПбГУКиИ, 2005. С. 23-45.

References:

1. *Vy'jlecov G.P.* Aksiologiya kul'tury'. SPb.: SPbGU, 1996. S. 215.
2. *Zapesockiy A.S.* Obrazovanie: filosofiya, kul'turologiya, politika. M., 2002. 213 s.
3. *Zombart V.* Burjua: E'tyudy' po istorii duhovnogo razvitiya sovremennogo e'konomicheskogo cheloveka. M.: Nauka, RAN, In-t sociologii, 1994. 442 s.
4. *Selivanov V.V.* Tri podhoda k opredeleniyu kul'tury' // Sb. pamyati E'.V.Sokolova. SPb.: SPbGUKiI, 2005. S. 23-45.

Зарегистрирована: 22.07.07

УДК 372.851

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СТРАХОВОГО ДЕЛА

З.Ф. Иргалина, Т.И. Уткина

В статье определены содержание понятия математической грамотности специалиста страхового дела; представлены модель формирования математической грамотности, модель оценки уровня сформированности математической грамотности специалиста страхового дела; обоснована реализация дополнительной профессиональной образовательной программы.

Ключевые слова: математическая грамотность специалиста страхового дела, модель формирования математической грамотности, дополнительная профессиональная образовательная программа.

Страхование стало одним из важнейших факторов социально-экономического развития Российской Федерации. Вступление России в ВТО привело к необходимости адаптации страхового рынка к новым условиям и проблеме подготовки кадров для

страховой отрасли. В проводимом исследовании рассматривается процесс формирования математической грамотности специалиста страхового дела как основополагающего показателя качества его подготовки. С этой целью был определен компонентный состав

понятия математической грамотности специалиста страхового дела. В основу выявления содержания математической грамотности специалиста страхового дела и её компонентного состава был положен анализ типовых задач профессиональной деятельности [1]. Для определения степени значимости выявленных компонентов был использован метод экспертных оценок. Обработка результатов была проведена матричным методом: группа экспертов была сформирована из специалистов страхового дела страховых компаний г.Орска. Экспертами были представители различных возрастных категорий, не всегда с базовым образованием и большим стажем работы в сфере страхования. Экспертная процедура включала инструктаж с последующим анкетированием. В анкету были включены задания, выполнение которых предполагает владение компонентами математической грамотности, а именно: изучение региональных условий и спроса на определённые страховые услуги; анализ состава регионального контингента потенциальных клиентов; установление критериев и степени риска при заключении договоров на страховые услуги; определение размеров ущерба и сумм страхового возмещения по страхованию; выполнение расчётов по определению основных производственных показателей страховой деятельности; обеспечение правильности исчисления страховых взносов; разработка страховых тарифов и условий страхования; определение финансовых результатов деятельности, направлений обеспечения финансовой устойчивости страховых операций; применение специализированного программного обеспечения; начисление и перечисление налогов и

сборов, платежей в банковские учреждения; начисление заработной платы штатным работникам, комиссионных вознаграждений. Проведённая процедура позволила определить рейтинг типовых задач профессиональной деятельности для специалистов страхового дела по степени значимости применения математических знаний: обеспечение правильности исчисления страховых взносов; разработка страховых тарифов и условий страхования; определение размеров ущерба и сумм страхового возмещения по страхованию; применение специализированного программного обеспечения; начисление заработной платы штатным работникам, комиссионных вознаграждений; установление критериев и степени риска при заключении договоров на страховые услуги; определение финансовых результатов деятельности, направлений обеспечения финансовой устойчивости страховых операций; начисление и перечисление налогов и сборов, платежей в банковские учреждения; выполнение расчётов по определению основных производственных показателей страховой деятельности; изучение региональных условий и спроса на определённые страховые услуги; анализ состава регионального контингента потенциальных клиентов.

Выявленный компонентный состав математической грамотности был положен в основу разработки модели формирования математической грамотности в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста страхового дела. Содержательную основу модели формирования математической грамотности составляет разработанная дополнительная профессиональная образовательная программа

«Математические методы в страховании». Целью данной программы является формирование компетенций использования математических методов и применения их в профессиональной деятельности. Дополнительная профессиональная образовательная программа носит практико-ориентированный характер, составлена с учётом квалификационных требований к подготовке специалистов страхового дела по специальности 080118 и требований работодателей к слушателям (выявленных на основе результатов анкетирования). Общая трудоёмкость программы составляет 72 часа, реализация которой осуществляется через разные формы и методы интерактивного обучения: лекции с включением эвристических бесед, дискуссий; семинары с использованием «мозговой атаки» и презентаций; деловая игра; ролевые игры; тренинги; коллективные решения творческих задач; кейс-метод. Вид промежуточной аттестации – зачёт. В процессе реализации дополнительной профессиональной образовательной программы слушатели осваивают следующие компетенции: правильность исчисления страховых взносов; разработка страховых тарифов и условий страхования; определение размеров ущерба и сумм страхового возмещения по страхованию; применение специализированного программного продукта; начисление заработной платы штатным работникам, комиссионных вознаграждений; установление критериев и степени риска при заключении договоров на страховые услуги; определение финансовых результатов деятельности, направлений обеспечения финансовой устойчивости страховых операций; начисление и перечисление налогов и

сборов, платежей в банковские учреждения; выполнение расчётов по определению основных производственных показателей страховой деятельности; изучение региональных условий и спроса на определённые страховые услуги; анализ состава регионального контингента потенциальных клиентов. Апробация данной программы успешно прошла в условиях ССУЗа в процессе обучения студентов по специальности 080118 Страховое дело (по отраслям) как курса по выбору вариативной части циклов ОПОП, а также в условиях системы дополнительного образования в качестве краткосрочной программы подготовки и переподготовки специалистов (работающих или неработающих), программы повышения квалификации работающих специалистов, а также в виде программы внутрифирменного обучения.

Методическим обеспечением этой программы является разработанное учебно-методическое пособие «Математика и страховое дело». Данное пособие включает 11 разделов: региональные условия и определение спроса на страховые услуги; состав регионального контингента клиентов, проведение анализа; риск при заключении договоров на страховые услуги, критерии и степени риска; страховое возмещение по страхованию, определение размеров ущерба и сумм; расчёт основных производственных показателей страховой деятельности; исчисление страховых взносов; разработка страховых тарифов и условий страхования; финансовые результаты деятельности, финансовая устойчивость страховых операций; программное обеспечение профессиональной деятельности; начисление и перечисление налогов и сборов, платежей в

банковские учреждения; начисление заработной платы штатным работникам, комиссионных вознаграждений. Каждый раздел снабжён комплексом типовых профессиональных задач на: расчёт ёмкости рынка, страховой премии, рискованной премии и страховых возмещений по видам риска (включая и случаи неполного страхования); вычисление предельной стоимости; расчёт восстановительной стоимости, сострахования, двойного страхования и перестрахования; разработку страховых тарифов и условий страхования; расчёт финансовых результатов деятельности и финансовой устойчивости страховых операций. В пособии рассматриваются образцы решения задач, вопросы для самооценки и самоконтроля знаний.

Обучение решению типовых профессиональных задач проводится на основе методической системы формирования компонентов математической грамотности. В основу данной методики положена теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина, суть которой заключается в том, что решающую роль в формировании действия играет ориентировочная часть, определяющая быстроту формирования и качество действия. Успех ориентировочной части действия зависит от содержания ориентировочной основы, которая может быть первого, второго или третьего типа. В.В.Давыдов убедительно показал, что третий тип ориентировочной основы – это ориентировка на сущность, это путь к формированию теоретического мышления.

В данной работе, опираясь на опыт предыдущих исследователей по реализации ориентировочной основы, ориентировочной частью действия

при решении задач выступают предписания с неполной основой (третьего типа) [2]. Материализация методической системы реализации модели формирования математической грамотности специалиста страхового дела осуществляется через соответствующие технологические карты, выполняющие функции ориентировочной основы решения типовых профессиональных задач. В технологических картах выделяются следующие этапы:

– мотивационный. Перед студентами раскрывается необходимость решения типовых профессиональных задач для будущей практической деятельности;

– теоретический. На данном этапе выясняется связь между данными и искомыми фактами;

– математического моделирования. Применяются известные факты для описания процессов действительности; конструируется математическая модель исследуемых процессов;

– рефлексивный. Критическое осмысление полученных результатов.

Педагогический эксперимент по апробации разработанной модели формирования математической грамотности и методической системы её реализации позволил сделать вывод, что её использование обеспечивает рациональный выбор решения задачи с опорой на соответствующую технологическую карту, и способствует формированию ключевых компонентов математической грамотности у специалистов страхового дела.

Методика диагностирования представлена в виде модели оценки уровня сформированности математической грамотности специалиста страхового дела. Модель представля-

ет анализ трёх составляющих математической грамотности специалиста страхового дела, которые и являются критериальными показателями сформированности данной грамотности.

Таблица 1.

Модель оценки математической грамотности специалиста страхового дела

Критерий	Максимум баллов	Оценка в баллах
1. Мотивационный блок	(16)	
1.1. Осознание значимости математической грамотности, влияющей на статус специалиста страхового дела	4*2	
1.2. Осознание необходимости специальной математической подготовки специалиста страхового дела	4*2	
2. Профессионально-когнитивный блок	(16)	
2.1. Усвоение и применение математического инструментария в решении типовых профессиональных задач	4*2	
2.2. Накопление практического опыта в технологии реализации типовых профессиональных задач в сфере страхования	4*2	
3. Рефлексивно-деятельностный блок	(12)	
3.1. Применение практических математических умений и навыков в сфере страхования	4	
3.2. Готовность специалиста к изменяющимся условиям предоставления страховых услуг	4	
3.3. Сформированность системы навыков применения математических знаний для решения типовых профессиональных задач	4	
4. Математическая грамотность (общая оценка, равная сумме критериев 1-3)	44	

Экспертный анализ каждого оценочного индикатора предполагает пять вариантов его оценки (табл. 2).

Таблица 2.

Оценочная шкала индикаторов математической грамотности специалиста страхового дела

Шкала оценки, балл	Состояние индикатора
0	не проявляется
1	проявляется непостоянно, от случая к случаю
2	проявляется частично, в зависимости от ситуации
3	проявляется постоянно и систематически
4	проявляется максимально (эталонный уровень)

Предложенные показатели оценивания уровня сформированности математической грамотности специалиста страхового дела, рассчитанные

по пятибалльной шкале, позволяют выявить уровни сформированности математической грамотности специалиста страхового дела (табл. 3).

Таблица 3.

Оценочная шкала уровней сформированности математической грамотности специалиста страхового дела

Уровень	Диапазоны оценки	Интерпретация
репродуктивно-алгоритмический	0 – 16	Грамотность проявляется только по первому блоку
операционно-технологический	17 – 32	Грамотность проявляется по первому и второму блокам
профессионально-продуктивный	33 – 44	Грамотность проявляется по всем блокам и является профессионально-продуктивной

Следует отметить, что уровни сформированности математической грамотности специалистов страхового дела определяются на основе совокупности критериев (мотивационного, профессионально-когнитивного, рефлексивно-деятельностного). Апробация модели выявила тенденцию к положительной динамике уровня сформированности математической грамотности у обучающихся страховому делу.

Источники:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 080118 Страховое дело (по отраслям) от 24.06.2010. № 709. Справ.-правовая система «Консультант Плюс». [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=106411> (дата обращения: 25.06.13)

2. Иргалина З.Ф. Проектирование дополнительной профессиональной образовательной программы «Математические

методы в страховании» // «Образование сегодня: векторы развития»: материалы II Международной заочной науч.-практ. конференции / под ред. М.П.Нечаева. Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2013. С. 203-206. ISBN 978-5-906212-13-19

3. Уткина Т.И. Модель оценки компетентности учителя в исследовательской деятельности // Научная мысль Кавказа. Приложение, 2006. № 3. С. 27-35.

References:

1. Federal'ny'y gosudarstvenny'y obrazovatel'ny'y standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 080118 Strahovoe delo (po otraslyam) ot 24.06.2010. № 709. Sprav.-pravovaya sistema «Konsul'tant Plus». [E'lektronny'y resurs]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=106411> (data obrasch'eniya: 25.06.13)

2. Irgalina Z.F. Proektirovanie dopolnitel'noy professional'noy obrazovatel'noy programmy' «Matematicheskie metody' v strahovanii» // «Obrazovanie segodnya: vektory' razvitiya»: materialy' II Mejdunarodnoy zaочноy nauch.-prakt.

konferencii / pod red. M.P.Nechaeva. СНеboksary': E'kspertno-metodicheskiy centr, 2013. S. 203-206. ISBN 978-5-906212-13-19.

3. *Utkina T.I.* Model' ocenki kompetentnosti uchitelya v issledovatel'skoy deyatel'nosti // Nauchnaya my'sl' Kavkaza. Prilojenie, 2006. № 3. S. 27-35.

Зарегистрирована: 08.07.2013

УДК 371

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

Н.В. Лебедева

В статье рассматриваются вопросы образовательных технологий в обучении взрослых, особенности взрослой аудитории, использование традиционных и инновационных форм обучения в Институте переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы

Ключевые слова: образовательные технологии, особенности обучения взрослых, современные формы и методы, учебно-образовательный процесс

В современных условиях глобальной модернизации обучение взрослых является одной из актуальных проблем. Постоянное обновление знаний, повышение профессионального уровня – важнейшее условие для трудовой деятельности любого специалиста. Н.А.Морозова, ссылаясь на мнение А.П.Шапошниковой, подчеркивает, что непрерывное профессиональное образование «не порождение нашего века, но именно XX век возвел непрерывность образования в необходимость» [6, С. 234].

В России вопросами обучения взрослых занимались такие ученые, как Т.Ю.Базаров, С.Г.Вершловский, С.И.Змеев, Ю.Н.Кулюткин и др. Анализ современной психолого-педагогической литературы, посвященный данной проблеме показывает необ-

ходимость совершенствования форм обучения взрослых, акцентирование на самообразование и самосовершенствование. Решение этих проблем связано с внедрением и обновлением образовательных технологий.

Термин «технология» в сфере образования, как считает Н.В.Борисова «имеет тенденцию к расширению: от обозначения технических средств, применяемых в целях обучения (образования), к обозначению процесса постановки и реализации заданных образовательных целей, достижение которых гарантируется оперативной обратной связью вне зависимости от мастерства педагогов и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм» [1, С.7]. В.П.Бугрин отмечает, что «образова-

тельные технологии можно отнести к классу социальных технологий, представляющих собой систему последовательных действий обучаемых, с помощью которой возможно получение ими желаемого результата, а также его многократное воспроизводство» [2, С. 46]. В понятие термина «новые образовательные технологии» В.П.Бугрин вкладывает такие технологии, в которых: преобладают игровые процедуры; применяется принцип моделирования; используется интенсивное межличностное общение; преподаватель организует учебный процесс на основе партнерства с обучающимися.

В России идет активный процесс изменения образования, который выражается в смене основных концепций и представлений об обучении. Субъект-субъектная педагогика сменяет субъект-объектную, роль преподавателя становится направляющей и активизирующей, а обучающиеся не только воспринимают информацию, но и становятся активными участниками учебно-образовательного процесса, способные на познание и самопознание при поддержке преподавателя.

Необходимо отметить, что обучение в системе переподготовки и повышения квалификации имеет специфические особенности. И прежде всего это аудитория, которую составляют взрослые люди, имеющие жизненный и профессиональный опыт, основной деятельностью которых является трудовая.

Прежде чем приступить к рассмотрению применения образовательных технологий, необходимо знать и изучить взрослую аудиторию, определить ее особенности в профессиональной деятельности, мотивацию

обучения. Важность определения существенных характеристик взрослого человека в отличие от других возрастных категорий для правильной организации учебно-образовательного процесса осознается практически всеми учеными, занимающимися данным вопросом, как в нашей стране, так и за рубежом (С.И.Змеев, А.И.Канатов, М.Ноулз и др.). Как отмечают американские ученые Ш.Мэрриам и Р.Каффарелла «природа взрослых как обучающихся и характерные черты процесса обучения взрослых отличаются образование взрослых от других видов образования. Для того чтобы оптимизировать процесс обучения, особенно важно знать, что представляет собой взрослый учащийся» [7, С. 31].

Самый распространенный способ определения взрослости человека – достижения им определенного возраста. Однако многие исследователи справедливо считают, что данный критерий является весьма относительным. М.Ноулз, М.Тайт, Р.Патерсон связывают идею взрослости не с конкретным возрастом, а с тем, что происходит с человеком, когда он достигает определенного возраста. Такие признаки как, ответственность, опыт, зрелость, конечно, свойственны взрослому человеку, однако они накапливаются и проявляют себя постепенно, существенно различаясь у разных людей. Но, например, безответственность, может встречаться и у взрослых людей. В перечне особенностей взрослых людей отмечают также дальновидность, самообладание, устоявшиеся и принятые ценности, самоуправление. Поэтому при обучении взрослых нужно принимать во внимание именно эти характеристики для достижения оп-

тимального учебно-образовательного результата [4, С. 42].

Н.В.Борисова считает, что «у нас слишком сильна традиция «детского» подхода к реализации образовательного процесса, [1, С. 15]. Учебно-образовательный процесс, организованный для взрослой аудитории должен компенсировать проблемы предыдущей подготовки, развивать самостоятельность, аналитические способности, инициативность, творческий потенциал личности.

Профессорско-преподавательский коллектив Института повышения квалификации государственных служащих Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, являясь автором пособия «Методы эффективного обучения взрослых» отмечает, что «обучение взрослых – одна из важнейших проблем современной ситуации в России. В связи с существенными изменениями во всех сферах жизни и динамичным ростом объема знаний и умений, совершенствование процесса обучения становится поистине центральным пунктом реализации намеченных реформ. Однако этот процесс до сих пор явно недостаточно обеспечен методически и дидактически. Прежде всего, это подтверждается весьма ощутимым дефицитом эффективных технологий обучения, ориентированных на взрослую аудиторию» [6, С. 27].

Для обучения взрослых изначально важно определить парадигму, в которой будет организован учебно-образовательный процесс. Н.В.Борисова, делая анализ методологических образовательных технологий, выделяет сферы их предпочтительного применения, рекомендуя применять

следующие: личностно-деятельностное, контекстное, активное, игровое, проективное, модульно-рейтинговое, а также дифференцированное обучение.

При организации учебно-образовательного процесса в Институте переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы (ИПК ДСЗН) активно используются все вышеперечисленные формы обучения слушателей. Учитывая, что система переподготовки и повышения квалификации в первую очередь призвана привести специалиста в соответствие с его профессиональной деятельностью в зависимости от нововведений и изменений, совершенствовать его знания и умения, ИПК ДСЗН должен занимать срединное место между практической деятельностью руководителей и специалистов системы социальной защиты населения и образованием.

Доведение до сотрудников социозащитных учреждений новых результатов научно-теоретической и опытно-экспериментальной работы является важной функцией системы переподготовки и повышения квалификации, и для этой цели по-прежнему актуальны в применении лекционно-семинарские технологии, в которых единственное отличие от вузовских прототипов состоит в требовании межпредметности и комплексности содержания.

При организации учебно-образовательного процесса в ИПК ДСЗН используется модульная система обучения, когда занятия построены таким образом, чтобы слушателям была понятна общая структура учебных занятий и разделения по модулям, т.е. по

блокам, в соответствии с тематическим содержанием. Первый модуль посвящен основным аспектам социальной политики, а затем в зависимости от курсов лицензионной программы составлено содержание модулей.

Лекция является традиционным и одним из самых старых методов профессионального обучения. В ходе обучения аудитория воспринимает учебный материал на слух. Лекция отличается тем, что дает возможность передать большой объем учебного материала в короткий срок большому количеству людей. Недостаток лекции состоит в том, что она затрагивает главным образом лишь когнитивные психические процессы. Предполагается, что полученные на лекции знания, слушатели будут использовать при выполнении своих обязанностей, т.е. переведут эти знания на поведенческий уровень:

1) отсутствие уверенности в том, что, слушая лекцию, воспринимая информацию, слушатели усваивают, понимают так, как хотелось бы преподавателю из-за объективных искажений в коммуникации (например, неправильная интерпретация слов лектора);

2) сможет ли слушатель самостоятельно эти знания перевести на поведенческий уровень, т.е. использовать их в своем поведении, при выполнении своей профессиональной деятельности.

Лекция позволяет развить множество новых идей в течение одного занятия, сделать необходимые акценты. Лекции чрезвычайно эффективны с экономической точки зрения, поскольку один преподаватель работает с несколькими десятками, возможно и сотнями (если дистанционное обучение) слушателей. Ограниченность

лекций как средства профессионального обучения связана с тем, что слушатели являются пассивными участниками происходящего, т.к. лекции не предполагают практических действий со стороны обучающихся, их роль ограничивается восприятием и самостоятельным осмыслением материала. В результате практически отсутствует обратная связь, преподаватель не контролирует степень усвояемости материала и не может внести коррективы в ход обучения. Однако проведение лекций активно совершенствуется благодаря использованию различных наглядных пособий, раздаточных материалов с основным содержанием курса и заданиями, демонстрации видеопрезентаций, слайдов и др. После проведения лекций слушателям передаются все информационные материалы в виде презентаций, дающие возможность самостоятельного повторения и изучения.

Рассматривая активные формы обучения взрослых необходимо начать с тренингов, которые пользуются особой популярностью среди слушателей ИПК ДСЗН. Тренинг (от англ. train – тренировать, тренироваться) – один из ведущих методов практической психологии, опирающийся на ряд психотерапевтических, и психокоррекционных методов. Термин тренинг в русском языке имеет ряд значений: воспитание, обучение, подготовка, дрессировка. Между тем точного эквивалента в русском языке нет. В самом общем виде тренинг направлен на повышения общей, когнитивной и профессиональной компетентности каждого члена тренинговой группы, в том числе на развитие навыков самопознания, саморегуляции, общения, межличностного и межгруппового

взаимодействия, профессиональных умений и т.п. Тренинг – это активная форма обучения взрослых, где слушатели, выступая в роли участников, в искусственно созданной среде видят и осознают свои положительные и отрицательные стороны. Внимание группы помогает быстрее увидеть и осознать, какие компетенции необходимы и какие профессиональные и деловые навыки следует развивать.

Преподаватель, выступая в роли тренера, не просто обучает участников тренинга, наглядно показывает те или иные нюансы, а заставляет думать, развивает их и настраивает на размышления, словно музыкальный инструмент. Формирование мыслей на какую-либо тему воспринимается участниками тренинга как одно из правил обучения, создавая эффективную групповую деятельность, так как обязательно высказывается каждый.

В последнее время очень распространена форма проведения тренинговых программ на базе учреждений социальной защиты населения для сотрудников, разработанная под определенный тематический запрос. Так наиболее востребованными являются тренинги коммуникативной компетентности, делового общения, профилактики эмоционального выгорания и др. Тренинг является очень эффективным методом обучения персонала социозащитных учреждений, если основной целью его является овладение конкретными навыками или умениями, необходимыми для выполнения должностных функций, или их развитие. Несомненный плюс тренинга в том, что эффект от него действует на повышение мотивации персонала. Во время тренинга происходит не только передача знаний, что, безусловно, очень

важно, но и определенная эмоциональная зарядка людей [9]. Пробуждается, актуализируется потребность применять новые знания на практике, т.е. побудительные мотивы деятельности существенно возрастают. Обычно после хорошо проведенного тренинга 3-4 месяца сотрудники находятся в состоянии эмоционального подъема. В связи с этим желательно разрабатывать тренинговую программу таким образом, чтобы в среднем тренинг проходил примерно раз в квартал.

Деловая игра – средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия, представляет собой метод обучения, наиболее близкий к реальной профессиональной деятельности обучающихся. Преимущество деловых игр состоит в том, что, являясь моделью реальной организации, они одновременно дают возможность значительно сократить операционный цикл и, тем самым, продемонстрировать участникам, к каким конечным результатам приведут их решения и действия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности. В условиях деловых игр создаются исключительно благоприятные возможности включения участников творчески и эмоционально в отношения, подобные действительным отношениям. В игре происходят быстрое пополнение знаний, дополнение их до необходимого минимума, практическое освоение

навыков проведения расчетов и принятия решений в условиях реального взаимодействия с партнерами. Деловая игра предполагает наличие определенного сценария, правил работы и вводной информации, определяющей ход содержания игры.

В ИПК ДСЗН распространено использование деловых игр при подготовке к прохождению аттестации, защите проектов, выпускных квалификационных работ. В реалиях создания соответствующей обстановки проводятся проигрывание данной ситуации, например прохождение аттестации. Преподаватели, выступая в роли членов аттестационной комиссии, проигрывают ситуацию, похожую на проведение соответствующего мероприятия.

Существует много названий и разновидностей деловых игр, которые могут отличаться методикой проведения и поставленными целями: дидактические и управленческие игры, ролевые игры, проблемно-ориентированные, организационно-деятельностные игры и др. Деловая игра позволяет найти решение сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения, стимулирования творческой активности участников как с помощью специальных методов работы (например, методом «Мозгового штурма»), так и с помощью модеративной работы психологов, обеспечивающих продуктивное общение. Применение деловых игр позволяет выявить и проследить особенности психологии участников. Поэтому деловые игры часто используются в процессе отбора слушателей на факультет кадрового резерва, где проходят обучение слушатели, в последующем претендующие

на руководящие должности. С помощью деловых игр можно определить:

- уровень деловой активности кандидата;
- наличие тактического и (или) стратегического мышления;
- скорость адаптации в новых условиях (включая экстремальные);
- способность анализировать собственные возможности и выстраивать соответствующую линию поведения;
- способность прогнозировать развитие процессов;
- способность анализировать возможности и мотивы других людей и влиять на их поведение;
- стиль руководства, ориентацию при принятии решений на игру «на себя» или «в интересах команды» и мн.др.

Изучение кейсов – ситуаций из практики работы в разных организациях – достаточно распространенный метод обучения за рубежом. Он обычно используется при подготовке менеджеров, психотерапевтов, и других категорий работников. Данный метод начинают активно использовать и преподаватели ИПК ДСЗН. Суть его заключается в изучении подробно описанной ситуации (случая) в ее групповом обсуждении и анализе. Заканчивается разработкой различных вариантов решения, стратегии и др.

Цель этого метода отмечает Е.В.Маслов – научить слушателей, как при самостоятельной работе, так и при работе в группе анализировать информацию, структурировать ее, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения, оценивать их, выбирать оптимальные и вырабатывать программы действий [4, С.36]. Метод позволяет слушателям

развивать навыки анализа, диагностики и принятия решений, которые позволят им быть более успешными при решении похожих проблем в своей профессиональной деятельности. Сущность метода заключается в том, что слушатели знакомятся с описанием ситуации, сложившейся в определенном учреждении социальной защиты населения. Чаще всего дается достаточно подробное описание или событий, реально имевших место (с указанием точной хронологии, действующих лиц и другой значимой для дальнейшего анализа информации), или событий вымышленных, но достаточно правдоподобных и реально отражающих существующие проблемы. Описание может содержать указания на отношения и поведение участников событий в виде высказываний, описания их действий и т.д. Материалом для анализа может послужить статья из газеты, видеозаписи, телефонный звонок и др. Обучающемуся необходимо определить, в чем заключается проблема, проанализировать ее в контексте описанной ситуации и предложить возможные пути ее решения. Хорошо каждой из групп дать название, присвоить номинацию, исходя из тематики и содержания заявленных ими идей.

В системе социальной защиты населения часто используются такие формы обучения, как стажировки, целью которых является получение опыта работы в учреждениях социальной защиты населения, как в регионах страны, так и за рубежом.

Рассматривая вопрос об эффективных образовательных технологий обучения взрослых, необходимо отметить, что в настоящее время пока

не существует единой разработанной системы обучения взрослой аудитории. Идет процесс апробации, разработки новых форм и методов обучения взрослых. Приоритетными становятся такие как личностно-деятельностное, контекстное, проблемное обучение, активное и игровое, модульно-рейтинговое, дифференцируемое. Основой обучения взрослых становится использование инновационных образовательных технологий, которые должны быть направлены на развитие активности, поиска новых путей в решении вопросов, создание и поддержание эмоционально-положительного фона обучения, основу которого составляет личностно-деятельностный подход.

Источники:

1. *Борисова Н.В.* От традиционного через модульное к дистанционному образованию: Учеб. Пособие. М.-Домодедово: ВИГГК МВД России, 1999.
2. *Бугрин В.П.* Технологии подготовки и проведения конкретных ситуаций: Обзорная лекция // Серия материалов школы-семинара «Современные образовательные технологии» / Под общ. ред. д-ра техн. наук, проф. Н.А.Селезневой и канд. пед. наук Н.В.Борисовой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
3. *Маслов Е.В.* Управление персоналом предприятия: Учеб. пос. М.: ИНФРА-М, НГАЭиУ, 1999.
4. *Митина А.М.* Критериальные основания определения взрослости в зарубежной андрагогике // Человек и образование, 2010. №1 (22).
5. *Морозова Н.А.* Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России. М.: МГУП, 2001. С.279.

6. Методы эффективного обучения взрослых: учеб-метод. Пособие. Москва-Берлин: Ин-т повышения квалификации гос. служащих Рос. Акад. Гос. службы при Президенте Российской Федерации, 1998.

7. Merriam, Sh.B., Caffarella, R.S. Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide. – San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

References:

1. Borisova N.V. Ot tradicionnogo cherez modul'noe k distancionnomu obrazovaniyu: Ucheb. Posobie. M.-Domodedovo: VIGGK MVD Rossii, 1999.

2. Bugrin V.P. Tehnologii podgotovki i provedeniya konkretny'h situacij: Obzornaya lekcija // Seriya materialov shkoly'-seminara «Sovremenny'e obrazovatel'ny'e tehnologii» / Pod obsch'. red. d-ra tehn. nauk, prof. N.A.Seleznevoy i kand. ped. nauk

N.V.Borisovoy. M.: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2000.

3. Maslov E.V. Upravlenie personalom predpriyatiya: Ucheb. pos. M.: INFRA-M, NGAE'iu, 1999.

4. Mitina A.M. Kriterial'ny'e osnovaniya opredeleniya vzroslosti v zarubejnoj andragogike // CHelovek i obrazovanie, 2010. №1 (22).

5. Morozova N.A. Dopolnitel'noe obrazovanie – mnogourovnevaya sistema v nepreryvnom obrazovanii Rossii. M.: MGUP, 2001. S.279.

6. Metody' e'ffektivnogo obucheniya vzrosly'h: ucheb-metod. Posobie. Moskva-Berlin: In-t povy'sheniya kvalifikacii gos. slujasch'ih Ros. Akad. Gos. slujby' pri Prezidente Rossiyskoj Federacii, 1998.

7. Merriam, Sh.B., Caffarella, R.S. Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide. – San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Зарегистрирована: 03.06.2013

УДК 377.5

ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Горбунов

Статья посвящена подготовке специалистов в условиях реализации ФГОС начального и среднего профессионального образования.

Ключевые слова: подготовка специалистов, ФГОС начального и среднего профессионального образования, подходы.

Современное общество выдвигает определённый социальный заказ на подготовку специалистов. Этот заказ сформулирован в докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике

России на современном этапе»: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения

выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбы страны, за её социально-экономическое процветание» [1].

В начальных и средних профессиональных образовательных учреждениях современный образовательный процесс шагнул далеко вперед по сравнению с 90-ми годами прошлого века. Появились новейшие компьютерные классы, интерактивные доски, проекторы и множество другой новейшей техники. Стандарты предыдущего поколения для среднего профессионального образования подразумевали формирование у студентов знаний, умений и навыков (ЗУН). Сегодня эти понятия дополняются формированием у студентов компетенций. Под общими компетенциями подразумевается умение действовать во многих видах деятельности, и, соответственно, за профессионализм отвечают профессиональные компетенции. Таким образом, будущий специалист в образовательном учреждении должен не только получить профессиональные навыки, но и пройти социализацию, отвечать новым запросам общества, использовать информационно-коммуникационные технологии, работать в коллективе, самостоятельно определять задачи профессионального и личностного роста и многое другое. Компетенции закладываются с первого дня, и дальше преподаватели смотрят за их формированием, а значит, должен быть совершенно иной подход к контролю качества образования. Контроль за качеством образования должен осуществляться на каждой его ступени, а значит, необходимо гово-

рить о переходе учебных заведений на совершенно новый уровень подготовки специалистов. Нужно разработать систему оценок в сочетании с обучающими программами, позволяющую поэтапно контролировать знания и умения студента, делая будущего специалиста конкурентоспособным на рынке труда. Новые образовательные стандарты также позволят разнообразить образовательные программы, сделать их более удобными для конкретного потребителя, для будущего работодателя.

Стандарты в образовании – это гарантии того, что содержание образования будет соответствовать перспективным потребностям общественной жизни. Несмотря на все положительные моменты новых государственных образовательных стандартов, есть и проблемы, связанные с их применением в конкретных образовательных учреждениях. Эффективное внедрение стандартов в учебный процесс зависит от многих факторов, главным из которых является уровень базовой подготовки абитуриентов, квалификации преподавательского состава, оснащение лабораторий и мастерских, оснащение библиотек современными источниками информации.

Для реализации нового поколения ФГОС определяющим для учебного заведения является создание условий, обеспечивающих изучение дисциплин на основе практического или деятельного компонента. Новые программы требуют создания не только принципиально измененного диагностического материала, но и обновление современным оборудованием лабораторий и учебно-производственных мастерских. Новые образовательные

стандарты позволят учитывать интересы работодателей при подготовке квалифицированных специалистов. Основной проблемой, с которой сталкивается образовательное учреждение системы НПО и СПО при реализации стандартов третьего поколения, это новая структурная единица – профессиональный модуль, органично интегрирующий прохождение практики с усвоением теоретического материала. Поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций, выпускник в ходе обучения должен, прежде всего, приобрести практический опыт, который опирается на комплексно осваиваемые умения и знания. Эта последовательность приоритетов зафиксирована в тексте ФГОС в разделе, описывающем требования к структуре и содержанию основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Каждый модуль может осваиваться независимо, а их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере. Этим модульно-компетентностный подход отличается от традиционно используемого в российских учебных заведениях блочно-модульного подхода, ориентированного, прежде всего, на усвоение знаний и лишь потом наработку умений. Следующий вопрос, возникающий при внедрении стандарта, это формирование у студентов при освоении одного из модулей общих компетенций, которые могут быть получены в результате изучения полного курса или он обнаружится только в процессе профессиональной деятельности (как отдаленный результат) [2].

Поэтому нужно определить, какую степень сформированности компетенции можно ожидать на том или другом этапе, выделить критерий оценки и сопоставить с содержанием модуля. Мы можем только говорить о проявлении интереса к профессии, которая «прививается» в результате участия студентов в научно-практических конференциях, в профессиональных конкурсах, экскурсиях на базовые предприятия.

Следующей проблемой является ежегодное обновление основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС с учетом требований работодателя и внедрений современных технологий производства, что будет сопровождаться разработкой программ профессиональных модулей и учебных дисциплин. Наиглавнейшей проблемой, с которой сталкиваются учебные заведения НПО и СПО, является:

– производственная практика, которая в настоящее время организовывается на базовых предприятиях (это одно из обязательных условий лицензирования профессиональных образовательных программ – наличие договоров на осуществление производственной практики на базе предприятий);

– учебная практика (производственное обучение осуществляется в мастерских, лабораториях, учебных полигонах, учебных производствах).

Для реализации образовательных программ с учетом требования ФГОС в учебном заведении в обязательном порядке должна быть в наличии необходимая материально-техническая база, которая включает современное оборудование, технику и т.д. Так как

образовательным учреждениям сложно иметь в соответствии с требованиями ФГОС всю необходимую материально-техническую базу необходимо использовать базу предприятий. При этом, сущность проектно-целевого подхода состоит в том, что он рассматривает цели, содержание, технологии управления профессиональным образованием как прикладную инновационную деятельность на интегративной основе [3].

В заключение отметим, что для реализации программ с учетом требования ФГОС необходимо выполнение следующих условий: 1) кадровое обеспечение; 2) финансово-экономическое обеспечение; 3) материально-техническое обеспечение; 4) информационное обеспечение включающее в себя необходимую нормативную правовую базу общего образования и характеристику предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса. Принятие стандартов третьего поколения, отличающихся от стандартов предыдущего поколения и структурно, и содержательно, и основанием, концепцией – компетентностным подходом, неизбежно будут вызывать различного рода проблемы при реализации в учебных планах НПО и СПО, потребуют реструктуризации учебного процесса на принципиально иной методической основе [4].

Таким образом, подготовка специалистов в учреждениях начального и среднего профессионального образования должна осуществляться за счет конкретизации и детализации целей, задач, механизмов реализации и планируемых результатов деятельности региональных образовательных систем [5].

Источники:

1. Харитоновна Л.А. Проблемы внедрения стандартов третьего поколения в системе среднего профессионального образования / Всероссийская научная конференция. М., 2012. С. 56

2. Афанасьева Т.П., Караваяева Е.В. и др. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения. М.: Изд-во МГУ, 2007. 96 с.

3. Мухаметзянова Г.В. Теоретико-методологические основы компетентностного подхода к организации профессионального образования. Казань: Отечество, 2008. С. 68.

4. Исполотова Т.В., Курсанова А.И. Профессиональные стандарты национальных квалификаций в проекте макета ГОС третьего поколения // Электронный периодический Журнал «Компьютерные учебные программы и инновации», 2007. №9. С.32.

5. Кадьрова Ф.М. Интеграция регионального рынка труда и образовательных услуг на основе проектно-целевого подхода // Среднее профессиональное образование. М., 2012. №1. С. 3.

References:

1. Haritonova L.A. Problemy' vnedreniya standartov tret'ego pokoleniya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya / Vserossiyskaya nauchnaya konferenciya. M., 2012. S. 56.

2. Afanas'eva T.P., Karavaeva E.V. i dr. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke i realizacii na osnove deyatel'nostno-kompetentnostnogo podhoda obrazovatel'ny'h programm VPO, orientirovanny'h na FGOS tret'ego pokoleniya. M.: Izd-vo MGU, 2007. 96 s.

3. *Muhametzyanova G.V.* Teoretiko-metodologicheskie osnovy' kompetentnostnogo podhoda k organizacii professional'nogo obrazovaniya. Kazan': Otechestvo, 2008. S. 68

4. *Ispolatova T.V., Kirsanova A.I.* Professional'ny'e standarty' nacional'ny'h kvalifikaciy v proekte maketa GOS tret'ego pokoleniya // E'lektronny'y periodicheskiy Jurnal

«Komp'yuterny'e uchebny'e programmy' i innovacii», 2007. №9. S.32

5. *Kady'rova F.M.* Integraciya regional'nogo ry'nka truda i obrazovatel'ny'h uslug na osnove proektno-celevogo podhoda // Srednee professional'noe obrazovanie. M., 2012. №1. S. 3.

Зарегистрирована: 01.07.2013

УДК 377.12:004

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В КОЛЛЕДЖЕ

Е.А. Шакуто, А.О. Прокубовская

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения может выступать как система, содержащая учебный и учебно-методический материал, предназначенный для научно-исследовательской работы студентов колледжа в рамках курсовых, дипломных и иных видах работ, разработанный и (или) систематизированный педагогами.

Ключевые слова: *научно-методическая работа, профессионально-личностные качества, рефлексивность, информационно-образовательная среда*

Одним из механизмов решения задачи актуализации содержания и повышения качества профессиональной подготовки выпускников с ориентацией на современный рынок труда является введение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), построенных на основе модульно-компетентностного подхода. Реализация ФГОС не может быть полноценной без качественной информационно-образовательной среды (ИОС), обеспечивающей эффективность научно-методической работы

педагогического коллектива колледжа, которая по данным Е.В.Ткаченко, В.Ш.Масленниковой, В.Н.Смирнова, Э.Ф.Зеера обеспечивает его, конкурентоспособность и профессионализм. В условиях реализации ФГОС педагог СПО должен быть готов к постоянно-му восприятию инноваций, творческому переосмыслению изменений содержания образования, применению информационных технологий в образовательном процессе. В связи с этим, перед педагогической наукой ставится задача – повысить уровень научно-ме-

тодических знаний и умений педагогов, сделав их активным участником образовательного процесса.

Особое место в повышении эффективности научно-методической работы в колледже занимают информационно-коммуникационные технологии. Анализ процесса реформирования образования выявил активное внедрение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс учреждений СПО [2, С.7]. Отличительными особенностями применения ИКТ в образовании являются: повышение эффективности и доступности образования вне зависимости от социальных условий и места проживания обучающихся; развитие самостоятельности и активности обучающихся, повышение осознанности процесса познания; возможность оперативно реагировать субъектам образовательного процесса на запросы общества. ИКТ позволяют педагогам легко решить проблемы хранения, поиска и доставки информации обучающимся. В настоящее время в образовательных учреждениях в электронном виде накоплены обширные информационные ресурсы, однако существующие примеры использования ИКТ представлены фрагментарно. В первую очередь это происходит из-за отсутствия научной и методологической базы, четкого представления о технических и методических проблемах применения ИКТ в образовательном процессе. Несмотря на отдельные успехи применения ИКТ, достигнутые результаты носят разрозненный характер, имеют частные решения, не поддаются тиражированию и внедрению в различных образовательных учреждениях. В настоящее время необходима единая концепция построения

информационно-образовательной среды, которая в полной мере учитывает новые возможности создания, распространения и применения многокомпонентных распределенных и интегрированных баз данных и знаний, ориентированных на образование. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения в данном контексте может выступать как система, содержащая учебный и методический материал, предназначенный для научно-исследовательской, учебно-методической работы педагогов, учебно-исследовательской деятельности студентов колледжа в рамках курсовых, дипломных и иных видах работ, разработанный и (или) систематизированный педагогами. В процессе подготовки и систематизации учебного материала информационно-образовательная среда учебного заведения сыграет свою роль и в активизации собственной научно-исследовательской деятельности педагога, поскольку подготовка, редактирование, систематизация учебного материала для размещения в информационно-образовательной среде учебного заведения требует проведение более глубокого научного поиска, чем для использования в традиционном обучении.

Научно-методическая работа в образовательных учреждениях время становится частью системы непрерывного образования педагогов. Ее главную цель можно сформулировать как повышение уровня общедидактической и методической подготовленности педагога к организации образовательного процесса на основе постоянного совершенствования научных знаний [3, С. 23]. Вместе с тем, в задачи научно-методической работы входят: освоение педагогом наиболее рацио-

нальных научных методов и приёмов обучения и воспитания учащихся; систематическое обновление научных знаний с помощью ИКТ; внедрение и использование достижений ИКТ, психолого-педагогической науки, других научных дисциплин в образовательный процесс; обмен опытом научной и методической работы между членами педагогического коллектива; внедрение актуального педагогического опыта в учебную практику; участие педагогов в мероприятиях научно-методического характера и в экспериментальных исследованиях.

Методическое звено образовательного учреждения среднего профессионального образования занимает важное место, поскольку именно ее гибкая система предоставляет преподавателю:

- проектировать индивидуальный вектор профессионального роста;
- проявить собственный творческий потенциал через проектирование образовательно-воспитательного процесса;
- планировать свою деятельность и внедрять в образовательный процесс информационные технологии, обеспечивающие качество реализации ФГОС СПО.

Педагоги, участвуя в разработке и апробации учебных программ дополнительного и профильного образования, подготовки к изданию научных публикаций, методических указаний и учебных пособий, дидактических и диагностических материалов оказываются вовлеченными в научно-методический процесс, целенаправленно организуемый в рамках научно-методической составляющей деятельности образовательного учреждения. Режим такой работы нуждается не просто в

качественном управлении, но и в управлении качеством работы всех педагогов колледжа и методической службы в том числе. Научно-методическая работа в колледже будет эффективна, если она организована как целостная система, определены педагогические условия ее эффективности, есть целенаправленная мотивация педагогов к научно-методической работе в изменившихся социально-экономических условиях, разработан комплекс мероприятий обеспечивающих повышение уровня знаний, умений и профессионально-личностных качеств педагогов СПО; организован постоянный обмен знаниями, умения, которые используются для оптимизации образовательного процесса в целом; осуществляется постоянный поиск информации о ранее не известных направлениях в научно-методической работе. При этом приобретенные знания адаптируются и интегрируются с уже известной информацией; внедряются современные информационные технологии; и что самое главное – взаимодействие всех вышеперечисленных элементов обеспечивает результат – качественно новый уровень организации научно-методической работы в колледже.

По мнению Н.В.Гладик, научно-методическую работу мы можем рассматривать как открытую систему совместной деятельности руководителей и педагогов, обеспечивающую качество подготовки выпускников учреждений среднего педагогического образования посредством повышения профессиональной компетентности педагогов [1, С.25-26]. О.Е.Саенко рассматривает научно-методическую работу в виде двух форм: научно-методическая работа, как создание новых принципов

и методов эффективного управления процессом обучения студентов, и как учебно-методическую работу, направленную на методическое обеспечение и совершенствование существующих форм и видов занятий со студентами [5, С.3]. По нашей концепции научно-методическая работа – компонент педагогической деятельности, необходимый для формирования нового знания о воспитательно-образовательном процессе, результатом которого является творческий уровень педагога, а также разработки и внедрение современных ИКТ, научно-методической продукции в образовательный процесс. Использование педагогами колледжа ИКТ в образовательном процессе колледжа позволит:

- эффективно решить проблему наглядности на учебном занятии;
- сделать учебный процесс доступным, интересным для студента, т.к. расширятся границы визуального восприятия информации;
- управлять процессом усвоения знаний студентами колледжа.

Также можно отметить, что ИКТ являются средством, усиливающим роль ИОС в образовательном процессе СПО. Успешность обучения педагогов с использованием ИОС учебного заведения зависит от организации педагогической поддержки студентов, основным назначением которой является создание такого образовательного пространства, которое неизбежно приведет к изменению самой личности обучаемого. Педагогическая поддержка, являясь необходимым условием обучения с использованием ИОС, выполняет прогностическую и обеспечивающую учебно-познавательную деятельность роль [2. С.35]. ИОС предполагают использование информаци-

онных технологий, что в свою очередь позволяет осуществлять оперативную консультативную помощь достаточно широкому кругу обучаемых, своевременно обмениваться информацией, идеями, планами по интересующим вопросам, осуществлять поиск информации из различных источников научной, научно-популярной, художественной и другой литературы, кратко и четко формулировать собственную точку зрения и т.д. Это стимулирует педагогов, студентов на развитие самостоятельной познавательной деятельности обучаемых, без чего невозможно выполнение научно-методической работы.

Использование ИКТ и ИОС – уникальный творческий процесс, обеспечивающий условия для самообразования, самовоспитания, саморазвития личности педагога и студента, требует специфических умений обучаемого, которые не могут быть сформированы у него при традиционных способах обучения.

Исходя из вышеизложенного следует, что переход на новый уровень знаний, умений, профессионально-личностных качеств педагогов повлияет на эффективность научно-методической работы в колледже. Информационно-образовательная среда учебного заведения способствует повышению эффективности научно-методической работы педагогов колледжа в двух направлениях: преподаватель занимается научно-методической работой при подготовке учебных материалов для студентов, а у студентов при выполнении обязательных учебных мероприятий с использованием ИОС развивается учебно-исследовательская компетентность, под которой мы понимаем способность студентов са-

мостоятельно осуществлять исследования для решения собственных учебных задач.

Источники:

1. *Гладик Н.В.* Внутришкольное управление научно-методической работой. М.: 5 за знания, 2008. 202 с.

2. Информационно-образовательная среда вуза [Текст]: учеб. пособие / А.А.Карасик, Е.В.Чубаркова, А.О.Прокубовская, Т.В.Чернякова, Н.С.Власова, Н.В.Ломовцева, И.А.Суслова. Екатеринбург: «Изд-во УНЦ УПИ», 2012. 80 с.

3. *Лебедева О.В.* Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности повышения учебного процесса в общеобразовательной школе: Автореф. дис.... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2007. 24 с.

4. *Метаева В.А.* Развитие профессиональной рефлексии в постдипломном образовании: методология, теория, практика. М.: Наука, 2006. 310 с.

5. *Саенко О.Е.* Организация и содержание методической работы в колледже. М.: Дашков и Ко, 2008. 384 с.

6. Социологический энциклопедический словарь: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Редактор-координатор академик РАН

Г.В.Осипов. М.: Изд-во НОРМА (Издательская группа НОРМА-ИНФРА М), 2000. 488 с.

References:

1. *Gladik N.V.* Vnutrishkol'noe upravlenie nauchno-metodicheskoy raboty. M.: 5 za znaniya, 2008. 202 s.

2. Informacionno-obrazovatel'naya sreda vuza [Tekst]: ucheb. posobie / A.A.Karasik, E.V.Chubarkova, A.O.Prokubovskaya, T.V.Chernyakova, N.S.Vlasova, N.V.Lomovceva, I.A.Suslova. Ekaterinburg: «Izd-vo UNC UPI», 2012. 80 s.

3. *Lebedeva O.V.* Razvitie metodicheskoy kompetentnosti uchitelya kak sredstvo povыsheniya e'ffektivnosti povыsheniya uchebnogo processa v obshch'eobrazovatel'noy shkole: Avtoref. dis.... kand. ped. nauk. Nijniy Novgorod, 2007. 24 s.

4. *Metaeva V.A.* Razvitie professional'noy refleksii v postdiplomnom obrazovanii: metodologiya, teoriya, praktika. M.: Nauka, 2006. 310 s.

5. *Saenko O.E.* Organizaciya i sodержanie metodicheskoy raboty v kolledje. M.: Dashkov i Ko, 2008. 384 s.

6. Sociologicheskij e'nciklopedicheskij slovar': na russkom, angliyskom, nemeckom, francuzskom i cheshskom yazy'kah / Redaktor-koodinator akademik RAN G.V.Osipov. M.: Izd-vo NORMA (Izdatel'skaya gruppya NORMA-INFRA M), 2000. 488 s.

Зарегистрирована: 26.07.2013

УДК 378:681.3

СИСТЕМА АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНАМ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.И. Еникеев, Н.Р. Бухараев, Э.А. Гайнуллина, И.В. Романова

В статье излагаются базовые принципы функционирования и разработки программных средств обучения и тестового контроля знаний на примере автоматизированной системы обучения методам объектно-ориентированного программирования в среде СУБД Microsoft Visual FoxPro. Особое внимание уделено требованиям к архитектуре системы, обеспечивающим дальнейшее расширение базовой функциональности и быструю настройку на широкий круг конкретных образовательных дисциплин.

Ключевые слова: компьютеризированное обучение, автоматизация обучения и тестирования знаний, обучение информационным технологиям.

Введение.

Развитие компьютерных технологий обусловило массовое внедрение средств автоматизации в различные области человеческой деятельности, в том числе и в образование. Широкое распространение в поддержке учебного процесса получили средства автоматизированного обучения и тестового контроля знаний. В последнее время уже появилось и продолжает появляться большое количество разнообразных программных систем, обеспечивающих процессы автоматизированного обучения и тестового контроля знаний по различным дисциплинам [1-4]. Несмотря на это, разработка подобных средств продолжает оставаться актуальной задачей, поскольку постоянно расширяющееся многообразие современных методик и дисциплин обучения приводит к необходимости учета соответствующих им специфических особенностей.

Среди основных преимуществ использования автоматизированных

средств обучения, по сравнению с традиционными, выделим следующие возможности: обслуживания большого потока обучаемых в сравнительно короткие сроки; оптимального сочетания массового и индивидуальных подходов к процессу обучения; эффективной организации дистанционного обучения и повышения мотивации обучаемых к учебному процессу. Хотя эти преимущества проявляются практически для любых дисциплин, наибольший эффект достигается для дисциплин, связанных с обучением компьютерным технологиям. В этом случае удается адекватно организовать процесс интерактивного обучения, используя средства обучения в качестве инструмента автоматизации конструирования программных приложений. Более того, современный подход к разработке программного обеспечения предусматривает встраивание в создаваемые программные системы эффективные средства помощи и обучения способам их использования. Таким

образом, именно в этом случае решение задач освоения и практического использования программных средств могут быть наиболее тесно интегрированы.

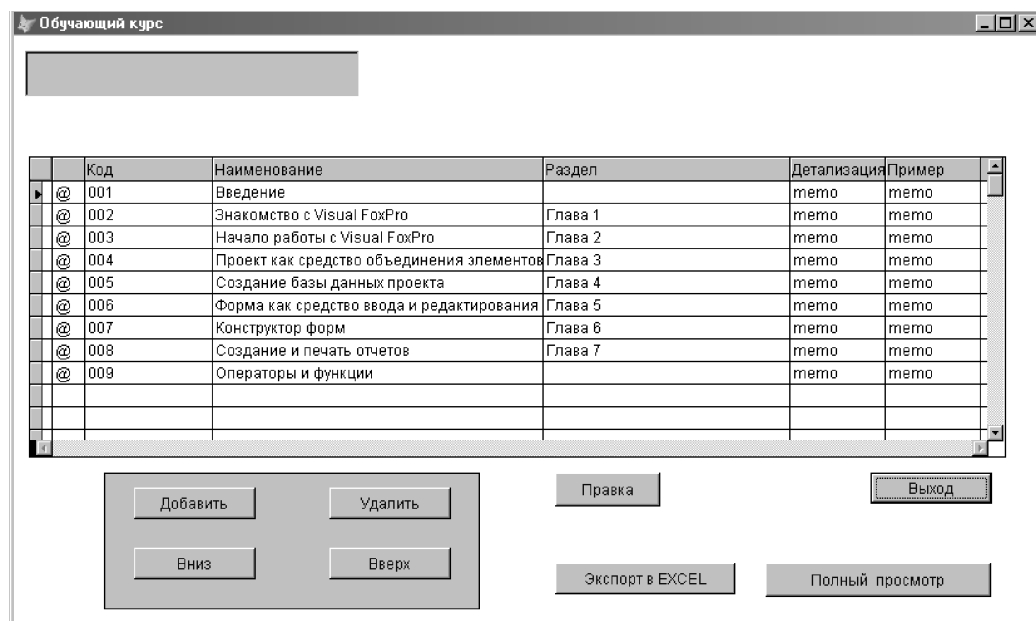
В данной статье излагаются принципы разработки средств обучения и тестового контроля знаний обучаемых на примере автоматизированной системы обучения и тестирования знаний по методам объектно-ориентированного программирования в среде СУБД Visual FoxPro [5], разработанной на кафедре технологий программирования Казанского федерального университета. Система реализована средствами самой СУБД Visual FoxPro и включает в себя три основных блока:

- блок автоматизации обучения;
- блок автоматизации тестового контроля знаний;
- объектно-ориентированные инструментальные средства, предназначенные для расширения функциональных возможностей системы и ее переориентацию на иные образовательные дисциплины.

1. Автоматизация обучения.

Для большей наглядности продемонстрируем основные режимы функционирования блока автоматизированного обучения в виде соответствующих им экранных форм, следующих ниже.

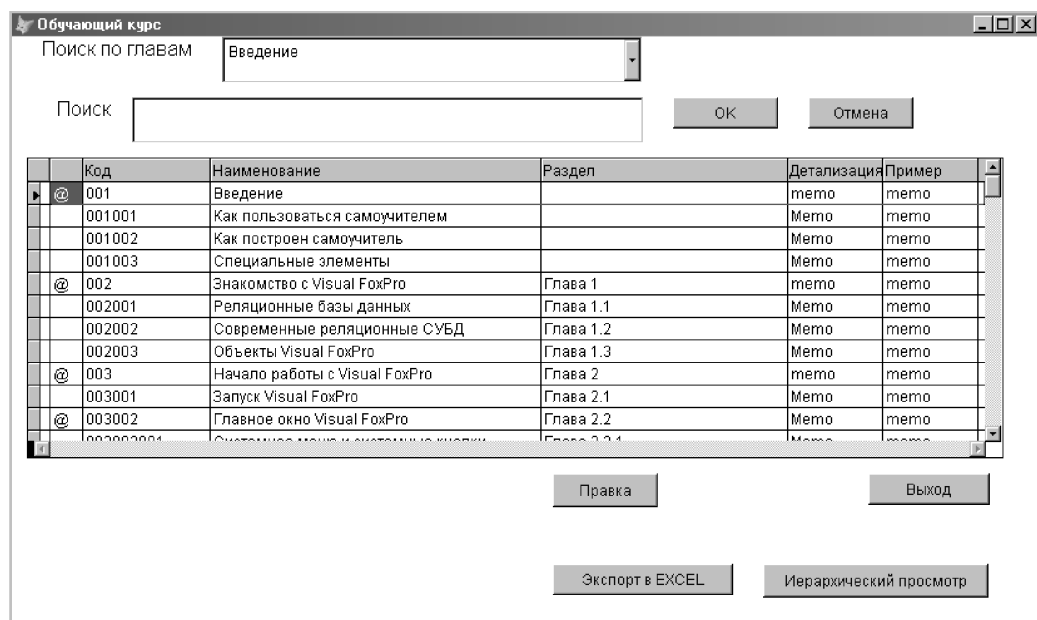
- а) Режим иерархического просмотра.



В режиме иерархического просмотра первоначально отображаются разделы учебника, относящиеся к самому верхнему уровню иерархии. Для перехода на нижний уровень иерархии используется командная кнопка

«Вниз», для возврата на верхний уровень – командная кнопка «Вверх». Командная кнопка «Полный просмотр» используется для перехода в режим полного просмотра.

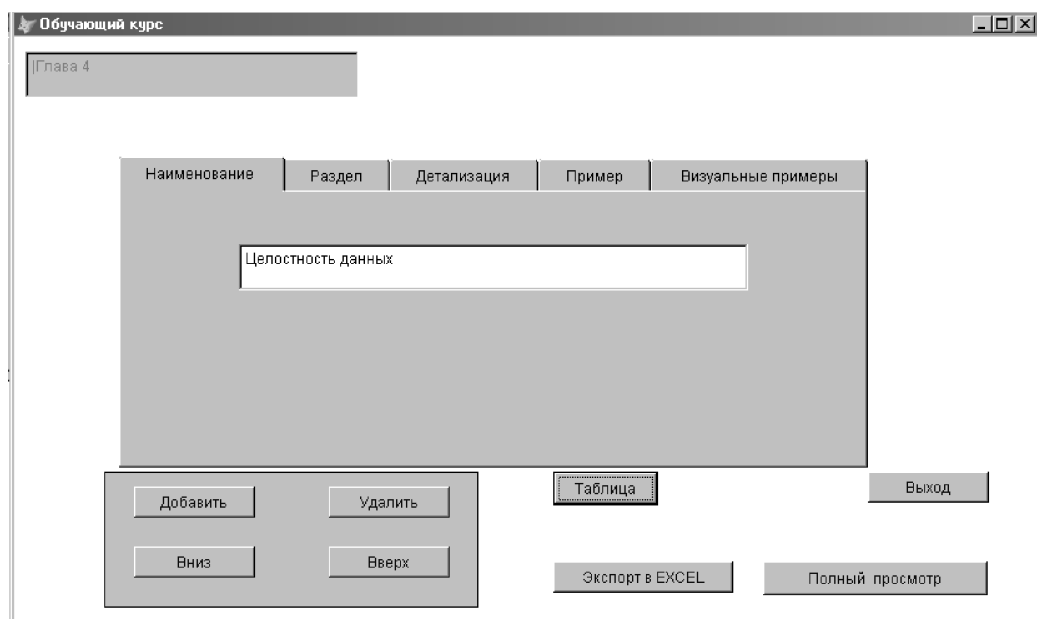
- б) Режим полного просмотра.



В режиме полного просмотра отображается вся иерархия разделов учебника. В этом режиме предусмотрена возможность поиска нужных разделов учебника по главам и ключевым словам.

Для перехода в режим просмотра и редактирования записи из режимов просмотра используется командная кнопка «Правка».

в) Режим редактирования записи.

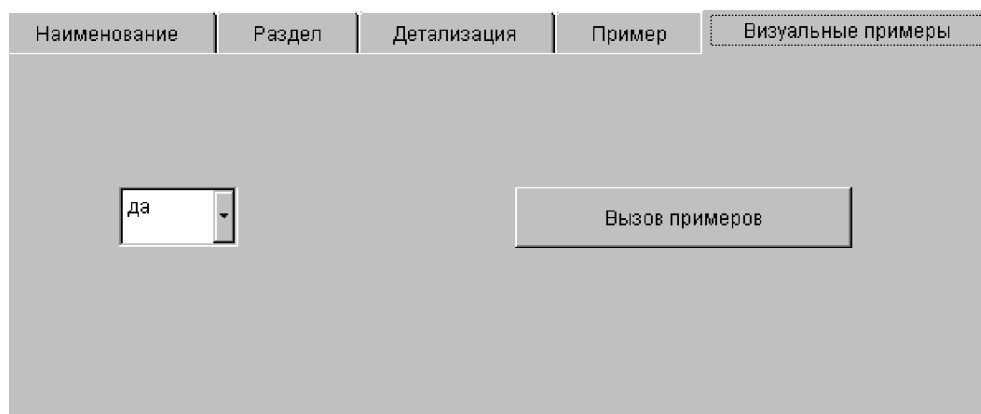


Следующие ниже рисунки иллюстрируют один из сценариев процесса обучения с использованием визуальных примеров.

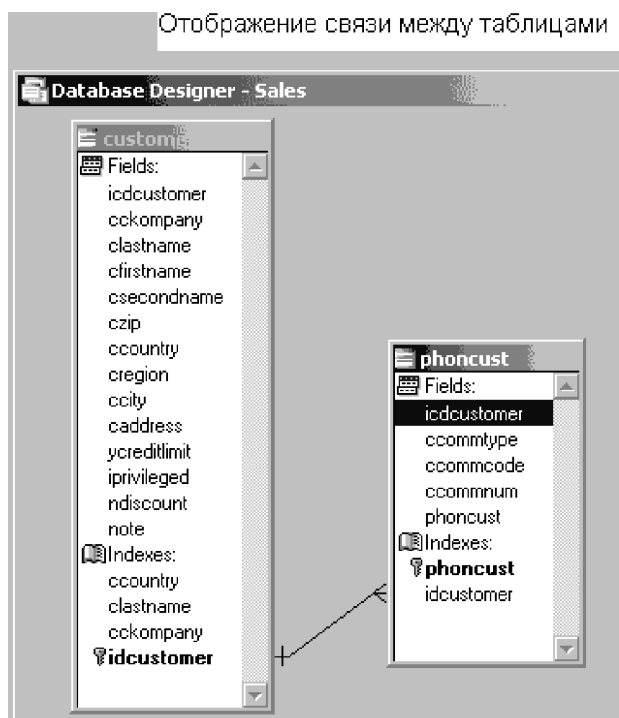
Наименование	Раздел	Детализация	Пример	Визуальные примеры
Создание отношений между таблицами				

Наименование	Раздел	Детализация	Пример	Визуальные примеры
Глава 4.6.1				

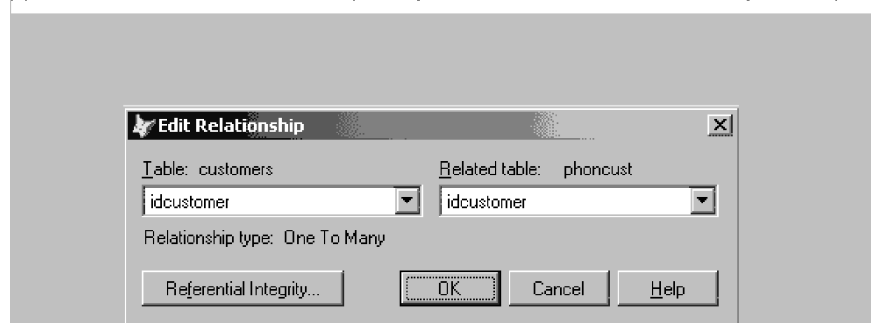
Наименование	Раздел	Детализация	Пример	Визуальные примеры
<p>Как правило, в Visual FoxPro при создании форм, отчетов и запросов используется несколько таблиц, между которыми установлены постоянные отношения. Такие таблицы называются связанными. Из двух связанных таблиц одна является главной, а другая — подчиненной. Главную таблицу называют родительской, а подчиненную — дочерней. При создании индексов для родительской таблицы должен быть определен ключ типа Primary (Первичный) или типа Candidate (Кандидат), а для дочерней таблицы — индекс для связи с родительской таблицей типа Regular (Обычный).</p> <p>Рассмотрим, например, отношения между таблицей customer, содержащей список клиентов, и таблицей Phonecust, в которой размещены данные о телефонах, по которым можно связаться с клиентами. Таблица customer является родительской</p>				



Отображение связи между таблицами



Диалоговое окно Edit Relationship для установления отношений между таблицами



Для управления процессом обучения в системе используются подрежимы, реализованные визуально в виде вкладок многостраничной формы:

– «Наименование» – дает краткое описание объекта обучения;

– «Раздел» – указывает раздел учебника, к которому относится объект обучения;

– «Детализация» – дает подробное описание объекта обучения;

– «Пример» – предлагает примеры кода с использованием соответствующего объекта обучения;

– «Визуальный пример» – дает визуальное отображение примеров.

Имеется также возможность сохранения состояния текущего сеанса обучения в формате таблиц EXCEL с помощью командной кнопки «Экспорт в EXCEL».

2. Автоматизация тестового контроля знаний.

В основу тестового контроля положен принцип выбора из альтернативных ответов, каждый из которых получает оценку в виде некоторого количества баллов в интервале [0-100]. При этом наиболее точный и полный

ответ оценивается в 100 баллов, наиболее неверный – в 0 баллов. Предусматривается возможность частично верных, неполных ответов. В последнем случае соответствующий балл оценивает меру близости данного ответа к наиболее полному. Проиллюстрируем сказанное на следующем примере.

Вопрос. *Что такое Visual FoxPro?*

Список альтернативных ответов.

1. Система управления базами данных.

2. Реляционная система управления базами данных.

3. Объектно-ориентированная реляционная система управления базами данных.

4. Система для обработки машинной графики.

Здесь наиболее точным является третий ответ, оцениваемый в 100 баллов. Ответы (1,2) являются правильными, но неполными – им присваивается оценка в 70 баллов. Четвертый ответ является неверным и, соответственно, ему присваивается 0 баллов.

На следующем ниже рисунке показан пример заполнения теста.

НАИМЕНОВАНИЕ РАЗДЕЛА
Объектно-ориентированные реляционные СУБД

ВОПРОС
Что такое Visual FoxPro?

ОТВЕТ

1. Система управления базами данных.
2. Реляционная система управления базами данных.
3. Объектно-ориентированная реляционная система управления базами данных.
4. Система для обработки машинной графики.

Ответ1	Ответ2	Ответ3	Ответ4	Ответ5	Ответ6	Ответ7	Ответ8	Ответ9	Ответ10
70	70	100	0	0	0	0	0	0	0

Добавить Удалить таблица Вывод

Процесс тестирования знаний предусматривает распределение тестов среди обучаемых, выполняемое преподавателем. Затем начинается не-

посредственно сам процесс тестирования на основе выбранных тестов.

Следующий ниже рисунок иллюстрирует процесс тестирования:

ФИО тестируемого | Иванов

Переход на следующий вопрос

Отметьте правильный ответ => ✓

Что такое Visual FoxPro?

Ответ №1
 Ответ №2
 Ответ №3
 Ответ №4
 Ответ №5
 Ответ №6
 Ответ №7
 Ответ №8
 Ответ №9
 Ответ №10

Выход

1. Система управления базами данных.
 2. Реляционная система управления базами данных.
 3. Объектно-ориентированная реляционная система управления базами данных.
 4. Система для обработки машинной графики.

Объектно-ориентированные реляционные СУБД

000000

Процесс тестирования завершается выводом результатов тестирования, показанным на рисунке ниже.

Результаты тестирования

ФИО	Балл	Оценка
Иванов	100	5
Петров	70	3

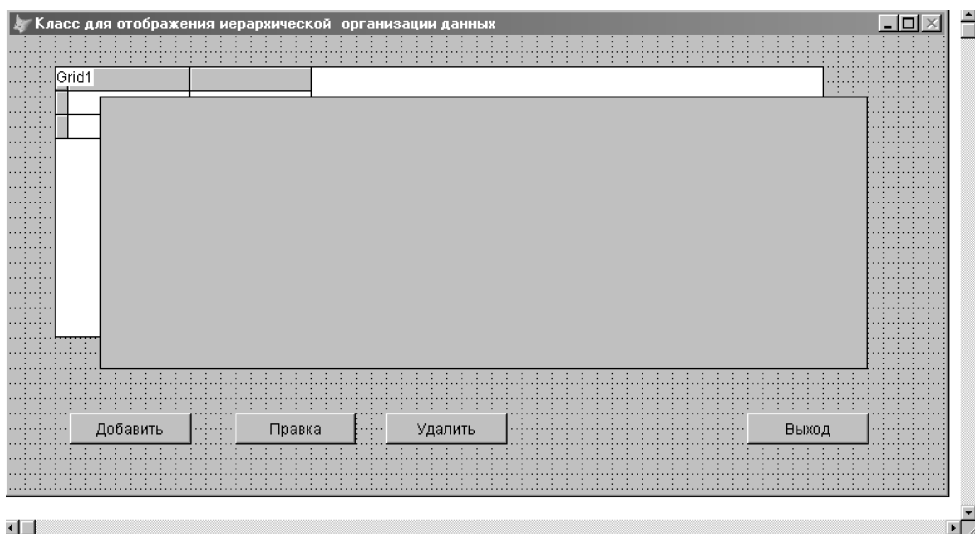
Просмотр Печать Выход

3. Объектно-ориентированные инструментальные средства.

Основу объектно-ориентированных инструментальных средств составляет специализированная библиотека классов, с помощью которых обеспечивается возможность расширения функциональных возможностей системы и переориентации системы на другие образовательные дисциплины. В частности, библиотека содержит

класс для экспорта данных из системы в EXCEL-файлы, а также визуальные классы для создания новых экранных форм. Среди визуальных классов можно выделить следующие:

Класс для отображения иерархической организации данных представляет собой многостраничную экранную форму для отображения и редактирования иерархически – организованных данных.

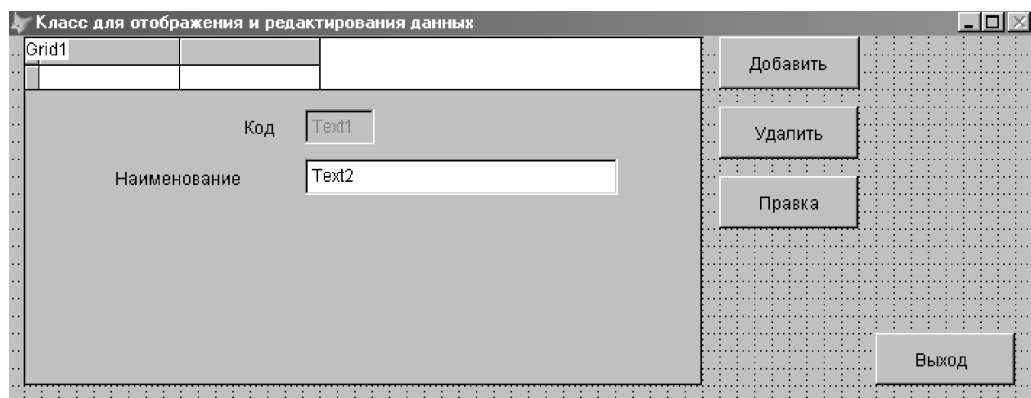


Объекты данного класса составлены из объектов классов «Grid 1» – для табличного отображения данных, «PageFrame 1» – для просмотра и редактирования одной записи в форме многостраничного контейнера, а также из командных кнопок, функции ко-

торых описаны выше. Представление иерархии основано на линейном кодировании элементов иерархии. В данном случае используется префиксное (лексикографическое) кодирование, иллюстрация которого приведена на следующем ниже рисунке.

	Код	Наименование
▶ @	001	Введение
	001001	Как пользоваться самоучителем
	001002	Как построен самоучитель
	001003	Специальные элементы
@	002	Знакомство с Visual FoxPro
	002001	Реляционные базы данных
	002002	Современные реляционные СУБД
	002003	Объекты Visual FoxPro
@	003	Начало работы с Visual FoxPro
	003001	Запуск Visual FoxPro
@	003002	Главное окно Visual FoxPro
	003003001	Системное меню и системные кнопки

Класс для отображения и редактирования данных представляется следующей экранной формой.



Объекты данного класса составлены из объектов класса «Grid 1» – для табличного отображения данных, класса «Container 1» – для просмотра и редактирования одной записи в форме контейнера, а также из управляющих элементов (командных кнопок).

4. Заключение.

Основное преимущество принципов, продемонстрированных на представленном выше примере разработки системы автоматизированного обучения и тестового контроля знаний, состоит в возможностях наращивания дополнительной функциональности и быстрой настройки на конкретные образовательные дисциплины. Помимо применения общих принципов объектно-ориентированного подхода, данная возможность обеспечена параметрическим подходом к построению архитектуры системы, предусматривающим абстрагирование от конкретных данных (выделение четко отделенных от базовой функциональности специальных справочников – справочник разделов курса обучения, справочник тестов и т.п.)

Источники:

1. Лобанов Ю.И., Брусиловский П.Л., Съедин В.В. Экспертно-обучающие системы. М.: НИИ ВШ, 1991. 71 с.
2. Аванесов В.С. Современные методы обучения и контроля знаний. Владивосток: ДВГТРУ, 1999. 125 с.
3. Панченко В.М. Компьютерные технологии обучения. Мониторинг качества обучения в техническом ВУЗе на основе ретроспективного экспертного комплекса. М.: Изд-во МГИРЭА, 2006. 156 с.
4. Астахова И.Ф., Пшеничных А.А. Разработка моделей и методов автоматизации обучения и контроля знаний студентов с помощью искусственного интеллекта // Фундаментальные исследования, 2011. № 12 (часть 1). С. 77-80.
5. Базилян М. Использование Visual FoxPro 6. Специальное издание. М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. 928 с.

References:

1. Lobanov YU.I., Brusilovskiy P.L., S`edin V.V. E`kspertno-obuchayusch`ie sistemy. M.: NII VSH, 1991. 71 s.
2. Avanesov V.S. Sovremenny`e metody` obucheniya i kontrolya znaniy. Vladivostok: DVGTRU, 1999. 125 s.

3. Panchenko V.M. Komp'yuterny'e tehnologii obucheniya. Monitoring kachestva obucheniya v tehicheskom VUZe na osnove retrospektivnogo e'kspertnogo kompleksa. M: Izd-vo MGIRE'A, 2006. 156 s.

4. Astahova I.F., Pshenichny'h A.A. Razrabotka modeley i metodov avtomatizacii

obucheniya i kontrolya znaniy studentov s pomoshch'yu iskusstvennogo intellekta // Fundamental'ny'e issledovaniya, 2011. № 12 (chast' 1). S. 77-80.

5. Baziyan M. Ispol'zovanie Visual Fox-Pro 6. Special'noe izdanie. M.: Izdatel'skiy dom «Vil'yams», 2003. 928 s.

Зарегистрирована: 03.06.2013

УДК 373.2

СИМВОЛ КАК СРЕДСТВО ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Е.В. Коконцева

Статья посвящена проблеме поиска средств диалектического мышления. Статья содержит анализ литературных источников, как отечественных, так и зарубежных авторов, по направлениям изучения диалектического мышления, понятия «символ», символическая функция. Так же отражены результаты исследования, направленного на рассмотрение символического образа как средства диалектического мышления (на базе дошкольного возраста).

Ключевые слова: диалектическое мышление, опосредованность, средство, символ, символический образ, дошкольный возраст.

Изучение диалектического мышления старших дошкольников входит в число наиболее актуальных задач детской психологии последних десятилетий [1], [2], [3], [7], [16]. В отечественной психологии вопросы диалектического мышления рассматривались в работах Л.С.Выготского, А.В.Брушлинского, В.В.Давыдова. В зарубежной психологии большое внимание различным аспектам этой проблемы уделял Ж.Пиаже [14]. Более всего нас привлекает определение диалектического мышления как способности «оперировать противоположностями, находить выход из противоречия, выстраивать такие си-

туации, в которых одновременно удовлетворяются взаимоисключающие потребности, а не воплощается одна за счет другой» [6, С.52]. Исследуя процессы функционирования и развития той или иной культурной формы поведения или высшей психической функции, мы непременно сталкиваемся с проблемой поиска ее средств. Как показывает анализ литературных источников, эта сторона диалектического мышления изучена в значительно меньшей степени, что и стало предметом нашего исследования.

Опираясь на работы отечественных исследователей культуры (Л.С.Выготского, А.Ф.Лосева и др.)

мы сформулировали гипотезу о том, что средством диалектического мышления может выступать символ. Развитие символической функции исследовалось Ж.Пиаже. Он относит ее появление к концу сенсомоторной стадии развития интеллекта (второй год жизни ребенка) [15]. Ж.Пиаже выделяет 5 ее основных форм: подражание, отсроченную имитацию, рисование, воображение (*mental images*) и речь. Источником формирования символической функции является, по Ж.Пиаже, развитие подражания (шире – сенсомоторного интеллекта). На следующем этапе развития становится возможной собственно символическая репрезентация, когда в качестве обозначающего выступают символы, по-прежнему образные и имеющие внутреннее сходство с обозначаемым, но уже отделенные от него. Дальнейшее развитие символической функции определяется тем, что ребенок начинает использовать обозначаемое, не только отделенное от обозначаемого, но и не имеющие с ним сходства (знаки речи). При таком подходе оказывается трудным различение символа и знака.

На важную роль символического опосредствования в дошкольном возрасте указывали Л.С.Выготский [5], Д.Б.Эльконин [13], В.С.Мухина [12]. В исследованиях Л.С.Выготского символ выступает в качестве культурного средства, освоение которого приводит к формированию высших психических функций. Детальный анализ понятия символ Л.С.Выготский проводит в «Психологии искусства», где раскрывается роль идеальных форм культуры в психическом развитии человека, представленных в произведениях искусства [5]. На значение этой

работы для понимания символа обращают внимание многие психологи (В.П.Зинченко [8], Д.А.Леонтьев [11], Н.В.Кулагина [9-10] и другие). Для нас особый интерес представляют суждения Л.С.Выготского о понятии «символ». Он выделил ряд особенностей символа: символический образ не отражает черт символизируемой реальности; выражается в уникальной внешней форме; выполняет интегрирующую функцию (через соединение внешних противоречивых смыслов); контекстуален [5].

Таким образом, неоднозначность, многоплановость символа становится критерием его содержательности, позволяющей ему функционировать на различных уровнях реальности. Тем самым символ в разных содержательных областях может получать различное значение. Соответственно, понимание символа зависит от характеристик сознания воспринимающих его субъектов носителей того содержания, в рамках которого будет проинтерпретирован рассматриваемый символический образ [9].

Существенным для нашей работы является свойство символа опосредствовать противоположные свойства и отношения. Показательны в этом плане рассуждения авторов, выполненные в рамках психодинамической традиции (З.Фрейд, К.Г.Юнг, Ж.Лакан и другие). Так, один из приверженцев теории К.Г.Юнга, редактор русскоязычного издания его трудов Э.К.Метнер в предисловии к работе «Либи́до, его метаморфозы и символы» пишет: «Всякий символ соединяет в себе различные и даже противоположные значения, соответствующие противоположным влечениям и направлениям психичес-

кой энергии. Символ всегда многозначен. Он является единством противоположностей, синтезом, решением противоречия, но притом решением не рациональным, а иррациональным, ибо он есть образ, а не понятие. Символ образно выражает невыразимое, неизвестное, лишь предчувствуемое, лишь предугаданное, еще не познанное» [17, С.258]. В данном исследовании в понимании символа мы будем исходить из культурно-исторической традиции. Под символом мы будем понимать образ, прямо не отражающий черт символизируемой реальности, выражаемый в уникальной внешней форме, выполняющий интегративную функцию и характеризующийся контекстуальностью.

Косвенная проверка гипотезы нашего исследования, согласно которой символ выступает в качестве средства диалектического мышления, может частично подтверждаться за счет проверки частной гипотезы о наличии корреляционной зависимости между способностью к символическому опосредствованию и диалектическому мышлению у детей дошкольного возраста. Перед нами встала задача разработки методик, позволяющих оценить способность детей среднего и старшего дошкольного возраста к символическому опосредствованию. В качестве материала, предлагавшегося детям, были выбраны простые, близкие к повседневной жизни доступные для понимания ситуации. Предлагая ребенку подобные простые ситуации (например, «девочка ловит бабочку»), мы тем самым задавали простой контекст для возможной реализации символической функции.

Приведем описание методики 1, направленной на изучение способности к символическому опосредствованию. Материал методики состоял из картинок, сгруппированных в три серии. Каждая серия включала картинку-образец и 5 картинок, из которых ребенок должен был выбрать одну картинку подходящую, на его взгляд, к образцу. Перед ребенком стояла задача выбрать ту картинку, которая была бы символическим отображением ситуации, изображенной на картинке-образце. Подбор картинок был осуществлен нами на основе опыта диагностики символического опосредствования по методикам А.Н.Вераксы [4]. Опираясь на данный опыт, мы включили несколько групп картинок, основываясь на типологии ответов детей, которые могли бы присутствовать при подобном наборе картинок. Благодаря этому мы могли выделять соответствующие стратегии ответов детей.

Инструкция к данной методике звучала так: «Перед тобой картинка, давай посмотрим, что на ней нарисовано, расскажи, что ты видишь, что тут происходит?». После рассказа ребенка исследователь предлагал ему на выбор 5 других картинок с инструкцией: «Давай сейчас посмотрим на эти картинки и выберем ту, на которую ты согласишься и сразу вспомнишь о ... (называется действие, описанное ребенком с картинки – образца). Какая картинка нам подходит?». После каждого выбора экспериментатор просил ребенка дать объяснение выбора. В случае необходимости взрослый задавал дополнительные вопросы, раскрывающие идею ребенка. Основное значение при оценке полученного ответа

имел развернутый анализ его объяснения.

Кроме методики 1, нами также была разработана методика 2, направленная на выявление особенностей символического опосредствования ситуаций, содержащих противоречие. Материал методики 2 состоял из трех серий. В каждой из серий предьявлялась картинка-образец (содержащая противоречие) и 5 картинок на выбор (к каждому образцу). Картинка-образец представляла собой изображение простого сюжета, ситуации, понятной ребенку (например, корабль плывет). Однако при этом в контекст данной ситуации включалось противоречие (например, корабль плывет по траве). Перед ребенком стояла задача объяснить ситуацию, изображенную на картинке. В процессе объяснения можно было понять чувствительность ребенка к противоречию. После вербального объяснения ребенку было необходимо выбрать из набора одну картинку. В инструкции значилось: «Перед тобой картинка, давай посмотрим, что на ней нарисовано, расскажи, что ты видишь, что тут происходит?». Здесь основная задача исследователя заключалась в том, чтобы выявить отношение ребенка к ситуации противоречия. После рассказа ребенка взрослый предлагает ребенку на выбор 5 других картинок с инструкцией: «Давай сейчас посмотрим на эти картинки и выберем ту, на которую ты согласишься, и сразу вспомнишь о ... (называется описание ребенком картинки – образца). Какая картинка нам подходит?». После каждого выбора ребенок давал объяснение своего выбора.

Для анализа способности ребенка к оперированию диалектическим мышлением нами использовалась методика «Что может быть одновременно». Методика направлена на диагностику диалектического мыслительного действия опосредствования. Задание формулируется в виде вопроса: «Что может быть одновременно: и чёрным, и белым; и большим, и маленьким; и лёгким, и тяжёлым; и живым, и неживым; и тем же самым, и другим». Для диагностики детей дошкольного возраста тестирование проводилось в устном варианте и имело форму предложения ребенку отгадывать загадки.

Итак, в схему нашего исследования были включены три методики, позволявшие оценить наличие корреляционной взаимозависимости между диалектическим мышлением и способностью к символическому опосредствованию. Таким образом, при рассмотрении результатов мы, прежде всего, обращали внимание на возможную взаимосвязь между чувствительностью ребенка к противоречию и способностью к символическому опосредствованию. Наличие подобной взаимосвязи будет свидетельствовать в пользу нашего предположения. Оценка способности ребенка к символическому опосредствованию проводилась на основе данных, полученных по двум из описанных методик (1 и 2). Общий балл ребенка складывался по сумме баллов, набранных по двум методикам. В таблице ниже мы приведем распределение баллов в зависимости от применяемой стратегии в методиках 1 и 2, направленных на изучение символического опосредствования.

Таблица 1.

Порядок выставления баллов по методикам 1 и 2, направленным на диагностику способности к символическому опосредствованию

Избранный тип стратегии	Количество баллов, проставляемое по методике
Ответы по аналогии, ассоциативному ряду	0
Выбор привлекательной картинки	0
Символическое отображение собственных эмоций	1
Подбор символа	2

В методиках (1 и 2), направленных на изучение способности к символическому опосредствованию, нами была выделена общая типология ответов:

1. Ответы, предполагающие выбор по аналогии, ассоциативному ряду. В основе подобных ответов не лежит простраивание ребенком связи, предполагающей использование избранной картинке как символа для ситуации – образца. То есть ребенок не находит никаких обобщающих характеристик, чаще всего ориентирован на непосредственную схожесть символа и символизируемого. Выбранный ответ не выполняет целостной, интегративной, образной функции. В таких ответах чаще всего ребенок продолжает историю, показанную на картинке. Соответственно, при выборе ребенком подобной стратегии ответа, мы не можем говорить о применении им символического опосредствования.

2. Ответы, предполагающие выбор эмоционально привлекательного варианта для ребенка. В данном случае ребенок выбирает картинку, привлекательную для него. При подобном выборе ребенок отходит от выполнения инструкции методики и переключается на более доступное и привлекательное действие. В таких случаях

дети обычно выбирают изображения с игрушками. При выборе картинок данного уровня и соответствующей стратегии ответа, мы так же не можем говорить, что ребенок показал способность к символическому опосредствованию.

3. Символическое отображение своих эмоций, отнесенных к выполнению задания – так можно назвать тип ответов по данным картинкам. При выборе таких картинок и стратегии ответа ребенок обращается к символизации, однако не учитывает целиком поставленного перед ним задания – не удерживает необходимость символизации присутствующих на картинке событий. Однако чаще всего, к такому роду ответов ребенок обращается в случае, когда ему тяжело подобрать символ из предложенных в методике стимульных материалов. Данная группа картинок, в таком случае, становится как бы «буфером», позволяющим нам диагностировать у ребенка способность к символическому опосредствованию, даже если в силу личного опыта среди предложенных картинок ребенок не может подобрать ту, что станет символом для картинке-образца. Такой вариант возможен, поскольку мы предлагаем лишь 5 картинок ребенку на выбор. Примером та-

ких ответов могут послужить выборы картинки с думающим человеком и объяснение: «Это очень сложное задание – я не знаю, как это решить, тут можно долго думать, а может и это не поможет». Здесь мы можем констатировать применение символического опосредствования ребенком.

4. Этот тип ответов предполагает подбор символов к предлагаемой ситуации. В таком случае ребенок не центрируется на непосредственном сходстве символа и символизируемого. Ребенок выделяет основную линию действия в символизируемом действии и подбирает картинку, способную отразить определенную взаимосвязь, доступную ребенку в соответствии с его личностным опытом.

По методике «Что может быть одновременно» ребенку предлагалось ответить на 5 вопросов («отгадать 5 загадок»). Общий балл определялся в соответствии с количеством предложенных ребенком диалектических ответов (каждый диалектический ответ-опосредствование был равен двум баллам, ответ, предполагающий развитие, применение превращение или другой операции – одному баллу). Что касается анализа чувствительности к противоречию, то здесь за каждый из соответствующих ответов ставился один балл. Баллы по каждому ребенку суммировались. При выстраивании типологии ответов методики «Что может быть одновременно» мы обращались к классификации ответов, разработанной И.Б.Шияном [16]: **недиалектические ответы**: отказ от ответа (когда испытуемый говорит, что такого не бывает); название двух разных объектов (в данном случае не выполнено требование одновременно присутствия противоположных ка-

честв); название объекта и его части (внешне этот ответ отличается от предыдущего варианта, так как вроде бы объект один, но на самом деле названы два разных объекта); формальное опосредствование; опосредствование по родовому понятию (в данном варианте подыскивается слово, которое может обозначать объекты с разными признаками; идея одновременности опять не удержана); разведение по наблюдателю (в этом ответе описываются две разные ситуации); разведение во времени; метафорические ответы (структура ответа аналогична второму типу ответов; в данном случае подразумеваются два разных объекта, так как слово употребляется в первом случае буквально, а во втором имеет переносный смысл). **Переходные ответы**: в этих ответах не просто указаны противоположности, но показан процесс перехода из одного состояния в другое. **Диалектические ответы**: процесс перехода из одной противоположности в другую сведён до мгновения. На это могут указывать слова «в тот самый миг», «именно тогда», «в тот самый момент», «именно в эту секунду». Найден диалектический объект.

Обратимся к описанию данных нашего исследования. В исследовании приняло участие 44 ребенка из двух ДООУ г. Москвы (д/с №187 САО и д/с №1602 ВАО). Возраст детей 5-6 лет. Приведем несколько характерных примеров ответов по каждой из методик. Для методик 1 и 2, направленных на рассмотрение способности к символическому опосредствованию, мы приведем примеры в соответствии с каждым их типов ответов.

– Ответы, предполагающие выбор по аналогии, ассоциативному ряду.

Если ребенок, например, рассматривал картинку, где отображена ситуация с противоречием (дом большой, а медведь маленький), то он выбирал картинку с изображением мыши и объяснял выбор так: «она там живет». В таком случае нами проставлялось ноль баллов по данной методике.

– Ответы, предполагающие выбор эмоционально привлекательного варианта для ребенка. «Я выбираю солнце, оно мне нравится». В таком случае нами проставлялось ноль баллов по данной методике.

– Символическое отображение своих эмоций, отнесенных к выполнению задания. «Я выбираю картинку, где человек думает. Это сложное задание, над ним надо подумать». В таком случае нами проставлялся один балл по данной методике.

– Ответы, предполагающие подбор символов к предлагаемой ситуации. В ситуации, например, картинка с противоречием, где изображен человек с зонтом под солнцем, ребенок выбирает изображение сердца и объясняет: «этот дядя влюбился, он теперь совсем ничего не замечает – идет дождь или нет). В таком случае нами проставлялись два балла по данной методике.

Как уже отмечалось, важным для нас стал первоначальный этап подтверждения предположений о взаимосвязи способности к символическому опосредствованию и чувствительности к противоречию. Для этого мы провели соответствующий корреляционный анализ. Результаты приведены в Таблице 2.

Таблица 2.

Корреляция показателей «символическое опосредствование/чувствительность к противоречию»

		Чувствительность к противоречию	Символ с противоречием
Чувствительность к противоречию	Корреляция Пирсона	1	,539**
	Значение (2-сторон)		,000
	N	44	44
Символ с противоречием	Корреляция Пирсона	,539**	1
	Значение (2-сторон)	,000	
	N	44	44
**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон).			

Также для проверки гипотезы мы провели корреляционный анализ между показателями по методике «Что бывает одновременно» (измеряющей

развитие диалектического мышления ребенка) и сумме показателей по методикам диагностики символического опосредствования (см. таблица 2).

Таблица 3.

Корреляция между показателями «диалектическое мышление*символическое опосредствование»

		Сумма	ДМ
сумма_	Корреляция Пирсона	1	,553**
	Значение (2-сторон)		,000
	N	44	44
ДМ	Корреляция Пирсона	,553**	1
	Значение (2-сторон)	,000	
	N	44	44
**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.)			

Полученные статистические данные говорят в пользу выдвинутой нами гипотезы. На основании результатов методики 1 (диагностики способности к символическому опосредствованию без использования ситуации противоречия), можно утверждать, что 40% процентов детей дали хотя бы один ответ, подразумевающий символическое опосредствование, а 15% – не менее двух. Аналогичную ситуацию мы видим при рассмотрении данных по второй из разработанных методик, где 38,6% детей показали возможность оперирования символическим опосредствованием, а 9,1% дали не менее двух ответов с использованием интересующей нас стратегии.

Так же при анализе данных, полученных при применении созданных нами методик 1 и 2, мы выявили некоторые особенности в ответах детей. Во-первых, при выявлении чувствительности к противоречию нами была выявлена группа детей, выборы которых нельзя описать как «видит противоречие» или «не видит». Для этой группы детей противоречие «решается» автоматически. Такие дети не говорят о том, что на картинке что-то «не так» – они сразу описывают вариант

решения противоречия. Во-вторых, нами было выявлено, что в случае, когда ребенку трудно подобрать картинку, способную стать символом для ситуации – образца, дети могут обращать большее внимание на детали рисунков. Таким образом, при увеличении неопределенности ситуации дети склонны давать ответы, опирающиеся на второстепенные детали изображений. Для детей 5-6 лет задача построения символа для понятия, а тем более абстрактного – гораздо сложнее, чем задача поиска символа для описанной ситуации, знакомой и повседневной с точки зрения жизни ребенка.

Полученные эмпирические результаты свидетельствуют о наличии взаимосвязи между способностью к символическому опосредствованию и диалектическим мышлением. Однако для подтверждения гипотезы о том, что символ выступает в роли средства диалектического мышления нам необходимо обратиться к формирующему эксперименту. В этом мы видим дальнейший путь исследования. Также наметилась линия еще одного исследовательского вопроса, касающегося предположения о том, что при увеличении неопределенности ситуации

(задачи), дети склонны давать ответы, опирающиеся на второстепенные детали изображений (образов).

Источники:

1. Баянова Л.Ф. О некоторых особенностях детских обобщений // Психологическая наука и образование, 2001. № 2. С. 32-40.

2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление ребёнка и возможности его активизации // Вестник МГПУ, 2010. № 2. С.46-53.

3. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии, 1990. № 4. С. 5-14.

4. Веракса А.Н. Особенности символического опосредствования у младших школьников // Психологическая наука и образование, 2008. №1. С. 50-57.

5. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Издательство «Искусство», 1968.

6. Диалектическая психология / А.К.Белолуцкая, Е.В.Воробьева, Е.В.Глядешина, С.В.Горохов, И.И.Дубинина, Е.Е.Крашенинников; Под ред. Е.Е.Крашенинникова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2005.

7. Ермакова Е.С. Формирование гибкости мышления у дошкольников // Вопросы психологии, 1999. № 4. С.28.

8. Зинченко В.П. Живое слово-понятие: рассудок и разум. / Теоретические проблемы развивающего образования: Сб.ст. / Науч.ред. Т.М.Савельева. Мн.: ПКООО «Полибиг», 2002. С. 47-56.

9. Кулагина Н.В. Символ и символическое сознание // Культурно- историческая психология, 2006. № 1. С. 3-10.

10. Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М., 1999.

11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999.

12. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981.

13. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. М.: Педагогика, 1988.

14. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. М.: Директ-Медиа, 1998. С. 430-475.

15. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008.

16. Шиян И.Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников // Вопросы психологии, 1999. № 3. С.57.

17. Юнг К.Г. Либи́до, его метаморфозы и символы. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1994.

References:

1. Bayanova L.F. O nekotoryh osobennostyah detskih obobsch'enyi // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 2001. № 2. S. 32-40.

2. Veraksa N.E. Dialekticheskoe my'shlenie rebe'nka i vozmojnosti ego aktivizacii // Vestnik MGPU, 2010. № 2. S.46-53.

3. Veraksa N.E. Dialekticheskoe my'shlenie i tvorchestvo // Voprosy' psihologii, 1990. № 4. S. 5-14.

4. Veraksa A.N. Osobennosti simvolicheskogo oposredstvovaniya u mladshih shkol'nikov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 2008. №1. S. 50-57.

5. Vy'gotskiy L.S. Psihologiya iskusstva. M.: Izdatel'stvo «Iskusstvo», 1968.

6. Dialekticheskaya psihologiya / A.K.Beloluckaya, E.V.Vorob'eva, E.V.Glyadeshina, S.V.Gorohov, I.I.Dubinina, E.E.Krasheninnikov; Pod red. E.E.Krasheninnikova. Ufa: Izd-vo BGPU, 2005.

7. Ermakova E.S. Formirovanie gibkosti my'shleniya u doshkol'nikov // Voprosy' psihologii, 1999. № 4. S.28.

8. Zinchenko V.P. Jivoje slovo-ponyatie: rassudok i razum. / Teoreticheskie problemy'

razvivayusch'ego obrazovaniya: Sb.st. / Nauch. red. T.M.Savel'eva. Mn.: PKOOO «Polibig», 2002. S. 47-56.

9. *Kulagina N.V.* Simvol i simvolicheskoe soznanie // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2006. № 1. S. 3-10.

10. *Kulagina N.V.* Simvol kak sredstvo mirovospriyatiya i miroponimaniya. M., 1999.

11. *Leont'ev D.A.* Psikhologiya smy'sla: priroda, stroenie i dinamika smy'slovoy real'nosti. M.: Smy'sl, 1999.

12. *Muhina V.S.* Izobrazitel'naya deyatelnost' rebenka kak forma usvoeniya social'nogo opy'ta. M.: Pedagogika, 1981.

13. Osobennosti psikhologicheskogo razvitiya detey 6-7 letnego vozrasta / Pod red. D.B.E'l'konina, A.L.Vengera. M.: Pedagogika, 1988.

14. *Piaje J., Inel'der B.* Genezis e'lementarny'h logicheskikh struktur. M.: Direkt-Media, 1998. S. 430-475.

15. *Piaje J.* Rech' i my'shlenie rebenka. M.: Rimis, 2008.

16. *SHiyan I.B.* Predvoshisch'ayusch'iy obraz v strukture dialekticheskogo my'shleniya doshkol'nikov // Voprosy' psikhologii, 1999. № 3. S.57.

17. *Yung K.G.* Libido, ego metamorfozy' i simvoly'. SPb.: Vostochno-Evropeyskiy Institut Psihoanaliza, 1994.

Зарегистрирована: 22.05.2013

УДК 378

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ И ПРОГРАММ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ МОЛОДЕЖНЫХ СЛУЖБ, АДЕКВАТНЫХ ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

П.А. Косарев

В статье рассматривается ход и результата проекта «Кадровый резерв», направленного на обучение молодых лидеров и руководителей молодежных общественных объединений.

Ключевые слова: социально-политическая культура, студенты, самоуправление.

Включение молодежи в социально-значимую деятельность предполагает создание эффективной команды активных высокопрофессиональных молодежных лидеров, имеющих высокий уровень мотивации, управленческий опыт и навыки для того, чтобы выразить интересы молодежи, пре-

творять молодежные инициативы в жизнь [1]. Решению данной задачи в нашем исследовании служила разработка и реализация проектов и программ деятельности социально-значимых молодежных служб, адекватных формированию социально-политической культуры. В процессе разработки

и реализации проектов и программ участники приобретали знания и навыки социально-политической культуры, умение применять их в коммуникационном процессе уже на первых этапах практической деятельности.

Так, с 2009 года молодежной общественной организацией Академия творческой молодежи Республики Татарстан при непосредственном участии одного из авторов статьи реализуется Республиканский проект «Кадровый резерв» (далее – Проект), поддерживаемый Аппаратом Президента Республики Татарстан, Правительства Республики и находящийся под патронажем Министерства по делам молодежи, спорту и туризму. Проект «Кадровый резерв» направлен на формирование системы отбора, обучения и сопровождения молодых лидеров, руководителей молодежных общественных объединений и органов студенческого самоуправления из муниципальных образований и городских округов Республики Татарстан, активизацию участия молодежи в социально-значимых мероприятиях и программах различного уровня, развитие деловых и личных качеств молодых лидеров и дальнейшего их продвижения в различных общественных сферах.

Программа обучения на Проекте реализовывалась на основе учебно-методического плана и включала в себя мероприятия, направленные на развитие навыков аналитической деятельности, самопрезентации, умения работать с информацией, мастерства публичного выступления, способности принимать ответственные решения в экстремальных условиях, знаний и опыта управленческой деятельности. Участники получали навыки сбора

информации, анализа проблемных ситуаций, реализации социально-значимых проектов; осваивали эффективные методы коллективной работы, обучались решать сложные практические задачи и прогнозировать отдаленные последствия принимаемых решений, повышали свою управленческую квалификацию, изучали современные методы работы государственных органов власти и управления.

Образовательный модуль Проекта выстраивался нами по принципу чередования очных и заочных этапов. По итогам обучения, выполнения практических заданий, рекомендаций экспертов и итоговой аттестации, Дирекцией Проекта производится отсев участников, не соответствующих требуемому уровню компетенций.

Программа Проекта, в целом, состояла из 4 блоков (этапов), каждый из которых делится на два этапа: очный и заочный. Каждый блок (этап) обучения предполагал специальную образовательную программу, основанную на социально-политических особенностях развития республики в текущем году. Каждый из этапов обучения представлял собой совокупность сессий, практик и итоговых аттестаций. Очные этапы предполагали проведение выездных смен участников, включающих в себя:

- лекции по основным тематическим направлениям этапа;
- семинары и практические занятия, подготовку участниками презентаций на заданную тему;
- круглые столы и дискуссии на заданную тематику;
- тренинги личностного роста и командообразования;
- выполнение участниками практических заданий по социальному

проектированию и организации мероприятий;

– презентации и деловые игры.

Заочные этапы проводились между очными этапами и являлись формой непрерывного дистанционного обучения, в ходе которой участники, исходя из заданной тематики и предоставленной учебно-методической литературы, выполняли специализированные задания, направленные на расширение своего кругозора, информированности о социально-экономических и общественно-политических процессах в Республике Татарстан, России и мировом сообществе.

Заочные этапы закрепляли полученные в ходе очных сессий знания и были нацелены на совершенствование навыков и формирование индивидуального стиля деятельности. В рамках заочных этапов участники получали домашние задания и продолжали общаться в сообществах (в т.ч. посредством Интернета), выполняли индивидуальные задания, взаимодействовали в рамках совместных проектов, включались в реализацию республиканских мероприятий.

I этап Проекта был посвящен командообразованию, обучению основам социального проектирования, приобретению практического опыта реализации социальных акций и проектов. Обучение включало в себя процедуры, направленные на развитие теоретических знаний участников, навыков аналитической деятельности, самопрезентации, умения работать с информацией, выявление инновационных и творческих подходов. Структура обучения на первом очном этапе включала в себя: лекционные занятия, практические занятия, промежуточные «точки» аттестации, итоговую

аттестацию. Формы обучения: интерактивные групповые занятия, деловые игры, лекции, дискуссии, тренинги, семинары, презентации, мастер-классы, встречи. Лекционные и практические занятия были посвящены изучению вопросов государственного и муниципального управления, основ делового этикета, современной журналистики, социологии управления, развития креативного мышления, новых методик технологий работы в молодежной среде [2]. Участники получили навыки сбора информации, анализа проблемных ситуаций, планирования и реализации проектов; осваивают эффективные методы коллективной работы (групповая дискуссия, деловая игра, рефлексия, тренинг, мозговой штурм и т. д.), изучили современные методы работы государственных органов власти и управления; получили навыки индивидуального саморазвития и развития своей молодежной организации.

II этап Проекта реализовывался в двух частях. Первая часть II этапа Проекта представляла собой интенсивный 2-х недельный курс, охватывающий лекционные и практические занятия, а также ежедневную аттестацию и прошла в 2010 году на базе Детского оздоровительного лагеря «Приазовец» в городе Анапа. На данном этапе решались следующие задачи: изучение структуры и особенностей работы предвыборного штаба, изучение принципов агитационного процесса, технологий проведения агитационных предвыборных кампаний. Основными формами обучения на данном этапе являлось включение участников в различные формы индивидуальной и коллективной работы – групповая дискуссия, деловая игра,

рефлексия, тренинг, мозговой штурм. Основными тематиками этапа стали: технология проведения агитационных предвыборных кампаний, изучение, анализ и обсуждение социально-экономической обстановки, основы психологической самоподготовки кандидата. Лекционные и практические занятия были посвящены изучению вопросов государственного и муниципального управления, основ риторики, работы предвыборного штаба, эффективного планирования рабочего дня, английского языка, навыков самопрезентации.

В результате проведения этапа осуществлено практическое усвоение конкурсантами основ и основных гарантий избирательного права, рассмотрены принципы активизации участия молодежи в выборах всех уровней, осознана необходимость повышения гражданской ответственности молодежи, значимость повышения участия молодежи и молодежных объединений в государственном и муниципальном управлении, дальнейшее содействие развитию психологических и морально-нравственных качеств молодежных лидеров.

Вторая часть II этапа Проекта прошла на территории Республики Татарстан на базе ГСОК «Казань» (Верхнеуслонский район), и реализовывалась в форме деловой игры «Выборы», моделирующей выборы депутатов в органы местного самоуправления. Ход деловой игры предусматривал обучение различных категорий участников игры, распределенных по группам: кандидаты, менеджеры, юристы, пресс-секретари, администраторы, аналитики, доверенные лица, группа поддержки и др. [3].

В рамках *III этапа* Проекта проводился Республиканский конкурс «Вверх!». Конкурс состоял из 5 конкурсных процедур (этапов), направленных на оценку аналитического мышления участников, умения работать с информационными потоками, навыков самопрезентации, мастерства публичного выступления, знаний в области государственного устройства республики и страны в целом, способности к эффективному поиску информации, умения принимать ответственные решения, управлять проектами и работать в многофункциональной лидерской среде.

По итогам конкурса определились 20 победителей из 7 районов республики, которые направлены на прохождения практики в органы исполнительной власти Республики Татарстан, а также 23 финалиста, которые распределены для прохождения практики в общественных и государственных учреждениях Республики Татарстан.

IV этап направлен на подготовку финалистов проекта к практике в органах исполнительной власти Республики Татарстан: углубленное изучение системы органов государственной и муниципальной власти и управления, формирование навыков деятельности в качестве государственного и муниципального служащего, развитие опыта управленческой деятельности, формирование аналитико-прогностических компетенций.

Заключительной ступенью обучения участников являлась практика в органах исполнительной власти Республики Татарстан. Практика в министерстве является одним из видов учебных практик проекта, она углубляет и закрепляет теоретические и методические знания, умения и навыки,

полученные при изучении дисциплин для их использования в практической работе.

В целом практиканты успешно справились с поставленными перед ними задачами с выполнением поручений и достигли определенных практических результатов в качестве реального резерва управленческих кадров: 1 финалист трудоустроен в Министерство образования и науки Республики Татарстан; 1 – получил повышение по службе в рамках Министерства по делам молодежи, спорту и туризму Республики Татарстан; 3 финалиста продолжают сотрудничество с министерствами Республики Татарстан в качестве кураторов проектов; 2 – в качестве лиц, привлекаемых для общественной экспертизы концепций инновационных проектов. Также финалистами подготовлен ряд предложений и проектов, специально разработанных для представления руководству республики в рамках встречи по итогам практики.

Апробированный в ходе исследования проект «Кадровый резерв» позволил получить определенные положительные результаты. При этом наш опыт показывает, что проектно-целевой подход может быть эффективно использован для решения отдельных проблем или комплекса проблем, решение которых необходимо осуществить в четко определенные сроки. В целом, разработка и реализация проектов и программ деятельности социально-значимых молодежных служб, адекватных формированию социально-политической культуры предполагает создание проектов, направленных

на поиск и продвижение талантливой молодежи, на подготовку молодежного кадрового ресурса для органов государственной и муниципальной власти, воспитание гражданственности и формирование управленческих умений и навыков молодежи.

Источники:

1. *Хобраков С.Ц.* Механизмы и факторы влияния молодежных общественных объединений на политический процесс // Вестник Бурятского государственного университета, 2010. № 5. С. 231-236.

2. *Алешина Е.А.* Использование спецкурса «политическая культура» в воспитании студентов педагогического колледжа // Педагогический журнал Башкортостана, 2009. № 5. С. 107-114.

3. *Кострикин А.В.* Молодежные общественные объединения как институт гражданского общества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2 008. № 80. С. 181-185.

References:

1. *Hobrakov S.C.* Mehanizmy' i faktory' vliyaniya molodejny'h obsch'estvenny'h ob`edineniy na politicheskiy process // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2010. № 5. S. 231-236.

2. *Aleshina E.A.* Ispol'zovanie speckursa «politicheskaya kul'tura» v vospitanii studentov pedagogicheskogo kolledja // Pedagogicheskiy jurnal Bashkortostana, 2009. № 5. S. 107-114.

3. *Kostrikin A.V.* Molodejny'e obsch'estvenny'e ob`edineniya kak institut grajdanskogo obsch'estva // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena, 2 008. № 80. S. 181-185.

УДК 37.04

МОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЗНАНИЯМИ

Т.Т. Фёдорова

Для усиления мотивации большую роль играет опора на профориентацию учащихся. При этом профориентация должна обеспечивать профессиональное самоопределение учащихся.

Ключевые слова: *мотивация, профориентация учащихся, профессиональное самоопределение учащихся.*

Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят прежде всего от побуждения и потребностей индивида, его мотивации, которая и является «механизмом запуска» всякой человеческой деятельности – труд, общение, познание и др. [1].

Известный немецкий математик, автор работ по вопросам математического образования Ф.Клейн сравнивал ученика с пушкой, которую много лет начинают знаниями, а потом выстреливают, после чего в ней ничего не остается. Эту печальную шутку вспомнил В.А.Сухомлинский, наблюдая за умственным трудом школьников, вынужденных заучивать то, что они осмыслили, что не вызывает в их сознании ярких образов, жизненных ассоциаций. Процесс усвоения знаний в школьные годы нередко отрывается от духовной жизни учащихся [6].

Наличие мотивации – важнейшая предпосылка успешности процесса овладения знаниями по предмету. Учитель может опосредованно повлиять на развитие мотивации, создавая предпосылки и, формируя основания, на базе которых у учащихся возникает

личная заинтересованность в работе [7]. Воспитанию положительной мотивации учения способствует общая атмосфера в школе и в классе.

Психологи, изучая характер побудительных сил и способы их регуляции в учении, установили многообразие мотивационной сферы человека, ее сложную структуру. На нее могут оказывать влияние социальные мотивы, которые определяются потребностями общества – это внешняя мотивация. Она существует в двух разновидностях: широкая социальная мотивация и узко-личностная. О.М.Якобсон определил характеристику широкой социальной мотивации: «Это процесс учения связан с достаточно остро переживаемым чувством гражданского долга перед страной, перед близкими людьми, ответственность в обучении» [9. С.228].

Процесс обучения опирается на социально-педагогический опыт, зафиксированный в учебных планах, программах, учебниках, методических пособиях, и персонифицированный в обучающем и обучающимся. Надежность построения обучения на этих основаниях не допускает «недогрузки или перегрузки» любого из них.

Вторая разновидность внешней мотивации – узко-личностная мотивация – определяет отношение к овладению иностранным языком как способу самоутверждения, а иногда как путь к личному благополучию [9. С.228].

Внешняя мотивация, как правило, бывает дистантной, далекой мотивацией, рассчитанной на достижение конечного результата учения. Ее влияние на процесс учения может быть достаточно сильным. Она в самом начале нацеливает обучающихся на «сверхзадачу». Важно только строить процесс учения таким образом, чтобы они в каждой его точке ощущали восхождение к поставленной цели. Полезные рекомендации на этот счет приводятся Н.Е.Кузовлевой, полагающей, что для влияния широкой социальной мотивации на учение следует создавать специальные совместно-методические средства наглядной презентации, показывающие значение знания ... для самых различных специалистов [3]. Как она отмечает, внешняя мотивация выполняет «стратегическую роль»; внутренняя мотивация – «тактическую», т.к. она «подогревается» самим процессом. Ее часто поэтому называют процессуальной мотивацией. Эта мотивация является близкой и актуальной: ведь процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы постоянно поддерживать и развивать данный вид мотивации.

В числе достаточно сложных проблем, которая имеет первейшее значение для обучения на современном этапе – это проблема воспитания у учащихся интереса к знаниям и потребности к самообразованию. Мы рассмотрели вопрос мотивации в целом, остановимся на этом вопросе более подробно и в другом ракурсе.

К.Б.Есипович [2] подчеркивает что, каждый педагог, в каком бы учебном заведении он не работал, хорошо знает, что от умений пробудить интерес к своему предмету во многом зависит успех. Однако пробуждение познавательного интереса – это всего лишь начальная стадия большой и сложной работы по воспитанию глубокого интереса к знаниям и потребностям в самообразовании.

Понятие «потребность» определяется как настоятельная необходимость человека в том, без чего его жизнь не может быть полноценной. Потребность в самообразовании – это составная часть духовных потребностей личности, в которых концентрируется мировоззрение человека, отражаются его идеалы и убеждения, интересы и творческие способности. Чем глубже интерес к знаниям, тем ярче и многостороннее должно быть выражено стремление к самообразованию. Пробуждая и развивая интерес к конкретной теме, конкретному предмету, каждый педагог не просто осуществляет передачу информации, учит чему-то своих учеников, помогает им овладеть конкретными умениями и навыками, но и одновременно укрепляет веру в свои силы и творческие возможности у более слабых учащихся, не дает остановиться в своем развитии более сильным, учит всех воспитывать у себя силу воли, характер и целеустремленность при выполнении сложных задач.

Стойкий познавательный интерес – это увлеченность человека, потребность к углублению и творческому применению знаний. Если этот интерес есть у учащегося, то он учится не ради оценок и похвал, а потому что увлечен учебной, он стремится к совершенствованию.

ванию своей личности. Но глубокий интерес, как отмечает К.Б.Есипович, возникает, развивается не сразу. Для его возникновения и развития нужна система образования и самообразования, воспитания и самовоспитания, а не только поиски кратковременных средств воздействия, пробуждающих и поддерживающих любопытство и заинтересованность ученика на уроке. Интерес к учебному процессу необходимо рассматривать не только как цель или средство, но и как результат обучения, организованного на научных основах. Надо ставить перед собой в качестве главной, решающей цели – воспитание творческой личности ученика, выявление и развитие творческой индивидуальности. Такой выбор цели срабатывает вполне успешно, т.к. целенаправленно организованный процесс обучения выявляет у учащихся внутренние резервы к познанию собственной личности и ее всестороннему совершенствованию (2). Еще Я.Коменский в книге «Великая дидактика» писал: «Какое бы занятие не начинать, нужно прежде всего возбудить у учеников серьезную любовь к нему, доказав превосходство этого предмета; его пользу, приятность, и что только можно». Такого же мнения придерживался К.Д.Ушинский. Он писал, что воспитатель не должен забывать, что ученье, лишенное всякого интереса, и взятое только силою принуждения убивает в ученика охоту к учению, без которой он далеко не уйдет. Выдающиеся отечественные и зарубежные педагоги: Коменский и Песталоцци, Руссо, Ушинский, Толстой, Макаренко, Сухомлинский и другие внесли большой вклад в разработку теории интереса к учению. Как указывают А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов [4], общий путь

формирования мотивации учения состоит в том, чтобы способствовать превращению имеющихся у школьника широких побуждений в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой, т.е. доминированием и преобладанием отдельных мотивов и избирательности. Что создает индивидуальность личности, включающую в себя действенные, отсроченные перспективы и осознанные мотивы, цели, эмоции, опосредуемые целостной внутренней позицией.

Воспитанию положительной мотивации учения способствует общая атмосфера в учебном заведении; включенность обучающегося в коллективные формы различных видов деятельности, сотрудничество субъектов образовательного процесса, привлечение преподавателем учащихся к оценочной деятельности и формирование у них адекватной самооценки.

А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов отмечают, что формированию мотивации способствуют многие факторы, в том числе, занимательность предъявления материала, эмоциональность речи преподавателя, познавательные ситуации, ролевые игры, споры, дискуссии, анализ жизненных ситуаций, разъяснения общественной и личностной значимости учения и использования знаний в будущей жизни, т.к. именно это является доминантной в сознании учащихся-выпускников, и все эти особенности необходимо учитывать при обучении в профильном курсе [4]. Как указывают вышеназванные авторы, для упрочения и развития мотивационной сферы необходимо следующее:

– актуализация уже сложившихся у учащихся ранее позитивных мотива-

ционных установок, которые надо не разрушить, а укрепить и поддержать;

– создание условий для появления новых мотивационных установок (новых мотивов и целей) и появление у них новых качеств (устойчивости, осознанности, действенности и др.);

– коррекция дефектных мотивационных установок, изменение внутреннего отношения учащегося как к наличному уровню своих возможностей, так и к перспективе их развития [4].

«Задачи на формирование учебной деятельности, постановку целей. тренировку мотивов необходимо начинать с первого класса школы, а задачи на осознание учеником своей учебной деятельности, и особенно мотивации, – с конца младшего школьного возраста», – так считает А.К.Маркова [4].

Следовательно, учитывая психологические особенности старшеклассников, рост их самосознания, стремление к самоопределению на старшем этапе обучения, важно выявить, сохранились ли мотивы учения, интерес, убежденность, что знания могут пригодиться в будущем, создавать условия для укрепления этих мотивов, а также для появления новых мотивационных установок. В качестве последних может выступать профориентация. Если учащийся убеждается в том, что приобретаемые знания могут способствовать реализации его профессиональных устремлений, то это может способствовать усилению мотивации к обучению. Профильный курс обучения дает, как правило, такую возможность, но чтобы ее осуществить учитель должен иметь представление о профессиональных устремлениях старшеклассников и умело строить обучение в связи этой задачей. Таким

образом, для усиления мотивации большую роль может сыграть опора на профориентацию старшеклассников ведь для них проблема профессионального самоопределения является крайне актуальной. Если правильно будет выбрана профессия, то от этого выиграет сам человек, общество, страна.

Источники:

1. *Зимняя И.А., Сахарова Т.Е.* Проектная методика обучения иностранному языку // ИЯШ, 1991. № 3.

2. *Есипович К.Б.* Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка в средней школе. М., 1988.

3. *Кузовлева Н.Е.* Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении // ИЯШ, 1986. № 4.

4. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации у учащихся. М.: Просвещение, 1991.

5. *Микельсон Р.М.* О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. М.: Учпедгиз, 1940.

6. *Сухомлинский В.А.* Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. т1. С.132.

7. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.

8. *Руссо Ж.Ж.* «Эмиль» или «О воспитании». Пед.соч.: в 2 т. М., 1981.

9. *Якобсон О.М.* Проблемы мотивации человека. М., 1969.

References:

1. *Zimnyaya I.A., Saharova T.E.* Proektnaya metodika obucheniya inostrannomu yazy'ku // IYASH, 1991. № 3.

2. *Esipovich K.B.* Upravlenie poznavatel'noy deyatel'nost'yu uchasch'ih'sya pri

izuchenii inostrannogo yazy'ka v sredney shkole. M., 1988.

3. Kuzovleva N.E. Professional'naya orientaciya kak odin iz faktorov formirovaniya motivacii v obuchenii // IYASH, 1986. № 4.

4. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovanie motivacii u uchashch'ih'sya. M.: Prosvesch'enie, 1991.

5. Mikel'son R.M. O samostoyatel'noy rabote uchashch'ih'sya v processe obucheniya. M.: Uchpedgiz, 1940.

6. Suhomlinskiy V.A. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya. V 3-h t. t1. S.132.

7. Rogova G.V., Rabinovich F M., Saharova T.E. Metodika obucheniya inostranny'm yazy'kam v sredney shkole. M.: Prosvesch'enie, 1991.

8. Russo J.J. «E'mil'» ili «O vospitanii». Ped.soch.: v 2 t. M., 1981.

9. Yakobson O.M. Problemy' motivacii cheloveka. M., 1969.

Зарегистрирована: 01.04.2013

УДК 159.923-053.4

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ю.С. Кузовкова

В данной работе рассматривается личностное и профессиональное самоопределение детей дошкольного возраста посредством игры. Так как в процессе сюжетно-ролевой игры у дошкольников возникает первоначальное избирательное отношение к профессиям, то оно в дальнейшем будет влиять на их профессиональный выбор.

Ключевые слова: *дошкольный возраст, личностное и профессиональное самоопределение, сюжетно-ролевая игра.*

Развитие личностного и профессионального самосознания является одним из центральных моментов становления личности. На наш взгляд, работу в этом направлении необходимо начинать в дошкольном возрасте, ведь создание условий и дальнейшая работа в данном направлении на последующих этапах возрастного развития позволяет ребенку сделать профессиональный выбор осознанно, самостоятельно и успешно. Процессы профессионального и личностного самоопределения являются предметом

научного интереса многих исследователей. О необходимости изучения профессионального и личностного самоопределения в дошкольном возрасте свидетельствуют работы Э.Ф.Зеер, Е.А.Климова, В.П.Кондрашова, Н.С.Пряжникова, В.И.Тютюнник. Подробно анализируя профессиональное самоопределение, Е.А.Климов пишет, что, термин «профессиональное самоопределение» применим не только к функционирующему, «готовому», но также и к потенциальному, развивающемуся субъекту профессионально-

го труда. «Более того, нас интересует именно многолетняя психолого-педагогическая «предыстория» (онтогенез) человека как субъекта труда, профессионала...» формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, общества профессионалов». Выбор профессии осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь». Профессиональное самоопределение – не создание пределов развитию человека, не впадение в профессиональную ограниченность, а поиск возможностей беспредельного развития. Это не однократное деяние, а длительный, многолетний процесс. На разных возрастных этапах он связан с разными целями и имеет разное содержание [2, с. 57].

В известных периодизациях развития человека как субъекта труда, предложенных Е.А.Климовым, В.А.Бодровым дошкольному возрасту (от 3 до 6-8 лет), отводится вторая стадия, где основным способом профессионального самоопределения являются профессионально-ролевые игры, благодаря которым происходит овладение «основными смыслами» человеческой деятельности, а также знакомство с конкретными профессиями (игры в шофера, во врача, в продавца...). Именно в дошкольном возрасте (3–7 лет) происходит активное формирование личности, когда ребенок осваивает в игровой форме содержание основных видов профессиональной деятельности. Дошкольный возраст, по мнению Э.Ф.Зеера, является периодом первоначального, аморфного профессионального и личностного самоопределения,

возникновения эмоционального предвосхищения последствий своего поведения и самосознания [1, с.106].

В данной работе под профессиональным самоопределением дошкольников мы понимаем некий сознательный выбор ребенком интересующей его сферы профессиональной деятельности на основе активного участия в сюжетно-ролевых играх. В основе понятия профессиональное самоопределение детей дошкольного возраста лежит понимание ими общественного значения труда вообще и профессионального труда в частности, которое достигается путем длительной и сложной работы и является, своего рода, предэтапом профессионального выбора. Профессиональная направленность личности детей дошкольного возраста трактуется нами как выраженная склонность к определенной группе ролей, которые в свою очередь относятся к одному из пяти типов профессий: «Человек – Человек» («Ч-Ч»), «Человек – Техника» («Ч-Т»), «Человек – Знак» («Ч-З»), «Человек – Природа» («Ч-П»), «Человек – Художественный образ» («Ч-Х»).

Работа по профессиональному самоопределению в дошкольном возрасте, на наш взгляд, заключается в специально организованном информировании дошкольников о мире профессий посредством игровой деятельности, которая создает у детей определенный опыт профессиональных действий, профессионального поведения. Педагог-психолог организует в процессе игры ориентацию ребенка в явлениях общественной жизни, существенным звеном которых оказы-

вается труд и профессиональная деятельность взрослых. У дошкольников тем самым создаются упорядоченные, детальные и разнообразные представления о мире профессий и различных видах труда взрослых. Так складывается возможность формирования профессионального и личностного самоопределения дошкольников.

В игровой деятельности, беря на себя ту или иную роль (шофера, воспитателя, летчика) и начиная действовать в соответствии с этой ролью, ребенку впервые открываются отношения, складывающиеся между людьми в процессе трудовой деятельности, а избирательное отношение к профессиональным ролям кладет начало профессиональному самоопределению. Если ориентировать детей дошкольного возраста в явлениях общественной жизни, проводимое в форме «профессионально-ролевой игры», включая информацию о трудовой и профессиональной деятельности взрослых и в какой-то форме имитируя эту деятельность, то создаются следующие возможности: возникают условия для эффективного формирования картины и образа мира в сознании ребенка, включающие профессиональную составляющую жизнедеятельности людей; форсируются представления о назначении и содержании отдельных профессий; возникают и проявляются ранние профессиональные устремления детей. Под профессионально-ролевой игрой мы понимаем сюжетно-ролевую игру, которая характеризуется наличием определенной профессиональной темы, в которой имитируется производственная ситуация, профес-

сиональная среда, профессиональное поведение, возникает эмоциональная профессиональная идентификация.

Проблема изучения и формирования профессионального самоопределения в дошкольном возрасте является актуальной. Однако данная проблема ещё не в полной мере изучена отечественными и зарубежными психологами: отсутствует общая концепция воспитания и развития человека как субъекта труда в те периоды жизни, когда начинают складываться личностные образования; не изучены закономерности и механизмы формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению в детских возрастах; не разработаны методы диагностики и активизации профессионального самоопределения в дошкольном возрасте.

Все вышеперечисленное служит основанием для проведения дальнейшей теоретико-экспериментальной работы по профессиональному и личностному самоопределению детей дошкольного возраста. В сентябре 2010 года была начата исследовательская работа на базе МБДОУ «Детский сад №74 «Родничок». В исследование участвовали дошкольники в возрасте 5-7 лет, в количестве 50 человек. Данная исследовательская работа проводилась в 3 этапа:

1 этап – подготовительный (ноябрь 2010 г. – июнь 2011 г.). Цель: обеспечение условий проведения эксперимента и выделение основных критериев определяющих профессиональное и личностное самоопределение у детей дошкольного возраста.

2 этап – основной (июль 2011 г.

– октябрь 2012 г.). Цель: активация профессионального и личностного самоопределения у детей старшего дошкольного возраста.

3 этап – обобщающий (ноябрь 2012 г. – 2013 г.). Цель: проанализировать и обобщить полученные в ходе исследования промежуточные и конечные результаты.

Целью нашего исследования было научное обоснование и экспериментальная проверка роли сюжетно-ролевой игры в профессиональном и личностном самоопределении детей старшего дошкольного возраста.

Для реализации поставленной цели был использован широкий спектр эффективных методов и приемов, среди них, в качестве диагностики, применялись следующие: профориентационный опросник, составленный по принципу дифференциально-диагностического опросника (ДДО) Е.А. Климова; методика «Выбор роли содержащийся в игре»; методика исследования самооценки личности детей дошкольного возраста, составленная по принципу методики исследования самооценки личности Дембо-Рубинштейн; анкета «Представления детей дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых»; анкета для родителей «Профессиональное и личностное самоопределение детей дошкольного возраста». Для активации профессионального и личностного самоопределения в дошкольном возрасте были выбраны: основные методы (профессионально-ролевые игры) и дополнительные (беседы о профессиях, дискуссии, психогимнастические упражнения). На наш взгляд,

данные методы являются наиболее эффективными, так как позволяют формировать у дошкольников соответствующие знания, умения и навыки по профессиональному и личностному самоопределению. Через дискуссии и беседы о профессиях у дошкольников формируются необходимые для самоопределения знания о себе, своих способностях, склонностях; знания об окружающем мире и мире профессий; знания об окружающих людях. Профессионально-ролевые игры позволяют активировать умения и навыки успешного профессионального самоопределения дошкольников. В числе умений и навыков, определяющих эффективность самореализации, были выделены навыки самопонимания и самооценки, саморазвитие; умения эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. Ведь именно в игре дошкольник в состоянии формировать представления и выбирать привлекающую его сферу профессиональной деятельности взрослых на уровне эмоциональной идентификации, проявлять профессиональный интерес, профессиональные устремления, склонности и способности в определенных сферах профессиональной деятельности. Психогимнастические упражнения в свою очередь использовались для развития основополагающих психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, воображения, а также эмоционально-волевой и двигательной сферы детей. Ведь чем скорее и чем лучше выучится ребенок управлять своими органами чувств, тем быстрее, полнее и разностороннее будет его умствен-

ное, личностное и профессиональное развитие.

Следует отметить, что на подготовительном этапе исследования были выделены основные критерии, по которым определяется эффективность сформированности профессионального и личностного самоопределения у детей старшего дошкольного возраста:

1. Представления детей дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых, которые включают: знакомство с основными смыслами человеческой деятельности, с разнообразными профессиями, орудиями труда, с процессами труда и качествами, необходимыми для людей разных специальностей.

2. Устойчивость выбора в рамках определенных групп профессий (Ч – Ч, Ч – Т, Ч – З, Ч – Х, Ч – П). Она сопряжена с постоянным устойчивым выбором ребенка интересующей его сферы профессиональной деятельности на основе активного участия в сюжетно-ролевой игре.

3. Профессиональная направленность, как система устойчиво характеризующих побуждений ребенка (что хочет, к чему стремится, чего избегает) и устойчивой ориентировкой в своих интересах, желаниях, склонностях.

4. Самооценивание (самооценка). Это форма проявления самосознания, благодаря которому осознаются, соотносятся, осмысливаются и переживаются не только отдельные элементы сущностных сил и требования, предъявляемые к ребенку отдельными сферами жизни, жизнедеятельности в целом, но подвергается личностной

переработке и переживанию все его бытие. Самооценка является важным фактором профессионального и личностного самоопределения, поскольку отражает степень уверенности человека в своих профессиональных и личных силах, его самоуважение и адекватность происходящему.

5. Родительская оценка уровня сформированности представлений детей о профессиональной деятельности взрослых.

Основной этап нашего исследования предусматривает проведение констатирующего и формирующего экспериментов, обработку и анализ эмпирического материала, проверку в ходе эксперимента основных положений гипотезы. Констатирующий эксперимент проводился по идентичной схеме в контрольной и экспериментальной группе, формирующий эксперимент – только в экспериментальной группе.

Так на начало проведения исследования результаты экспериментальной и контрольной группы по выделенным критериям находились примерно в равных соотношениях, кроме показателя устойчивости выбора в рамках определенных групп профессий. При сравнении результатов исследования устойчивости выбора в рамках определенных групп профессий в контрольной и экспериментальной группе мы видим, что в экспериментальной группе у – 48% испытуемых проявляется устойчивая склонность к определенным группам профессий, а в контрольной группе у – 16%, у остальных дошкольников интересы широки и не ярко выражены, это свидетельствует о

том, что их профессиональные склонности осознаются недостаточно.

Далее на этапе формирующего эксперимента нами проводилась стимуляция профессионального и личностного самоопределения дошкольников, через реализацию развивающей программы: «Личностное и профессиональное самоопределение в дошкольном возрасте посредством сюжетно-ролевой игры», которая предусматривает ознакомление детей с 88 профессиями (при 2-12 по традиционной программе ДОУ). В программу введены профессионально-ролевые игры, отражающие современные социально-экономические отношения и новые профессии.

После развивающей работы, мы провели качественный и количественный анализ результатов исследования и отметили влияние развивающей программы, как метода создания условий для саморазвития, самопознания дошкольников и их личностного роста. Для обоснования имеющихся различий в экспериментальной и контрольной группах была проведена математическая обработка результатов эксперимента с использованием U-критерия Мана-Уитни.

В первую очередь, при решении поставленной задачи, проверялось наличие значимых различий между контрольной и экспериментальной группами до воздействия по следующим показателям:

1. Представления детей старшего дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых: $U_{эм} = 254,5$.

Определяем критические значения U-критерия Мана-Уитни для уровней значимости $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$: $U_{кр} = 192$ ($p \leq 0,01$), $U_{кр} = 227$ ($p \leq 0,05$).

Полученное эмпирическое значение $U_{эм} = 254,5$ находится в зоне неопределенности.

2. Устойчивость выбора в рамках определенных групп профессий: $U_{эм} = 212,5$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне неопределенности. Мы можем говорить о наличии тенденции к значимым различиям между контрольной и экспериментальной группами.

3. Особенности самооценки: $U_{эм} = 292,5$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости.

4. Родительская оценка уровня сформированности представлений детей о профессиональной деятельности взрослых: $U_{эм} = 274$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости.

Таким образом, мы можем говорить об отсутствии значимых различий по указанным нами показателям между контрольной и экспериментальной группами, кроме показателя «устойчивость выбора в рамках определенных групп профессий».

Далее, таким же образом, применяя U-критерия Мана-Уитни проверялось наличие побочных факторов, которые могли повлиять на результаты диагностики детей, после экспериментального воздействия. Для этого, проверялась гипотеза о наличии значимых различий в показателях контрольной группы до и после экспери-

мента по всем вышеперечисленным показателям:

1. Представления детей старшего дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых: $U_{эм} = 167$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

2. Устойчивость выбора в рамках определенных групп профессий: $U_{эм} = 275$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости.

3. Особенности самооценки: $U_{эм} = 307,5$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости.

4. Родительская оценка уровня сформированности представлений детей о профессиональной деятельности взрослых: $U_{эм} = 145,5$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют, что на такие показатели как «представления детей старшего дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых» и «родительская оценка уровня сформированности представлений детей о профессиональной деятельности взрослых» оказал влияние неучтенный фактор. На наш взгляд этот фактор связан, с влиянием на детей контрольной группы со стороны родителей, которые в свою очередь в процессе эксперимента общались с родителями детей экспериментальной группы и делились друг с другом своими знаниями. В процессе исследования не было возможности ограничить общение контрольной и экспериментальной группы.

Далее для проверки основной гипотезы, нами сравнивались результа-

ты контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента по всем вышеперечисленным показателям (как мы уже выяснили, до эксперимента значимых различий между этими группами не было, кроме показателя «устойчивость выбора в рамках определенных групп профессий»):

1. Представления детей старшего дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых: $U_{эм} = 108,5$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

2. Устойчивость выбора в рамках определенных групп профессий: $U_{эм} = 162,5$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

3. Особенности самооценки: $U_{эм} = 158,5$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

4. Родительская оценка уровня сформированности представлений детей о профессиональной деятельности взрослых: $U_{эм} = 66$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

Таким образом, мы можем говорить о подтверждении гипотезы. Между контрольной и экспериментальной группой существуют значимые различия по фактору профессиональное и личностное самоопределение у детей старшего дошкольного возраста. Динамика вышеперечисленных показателей, возникшая при проведении эксперимента, дала нам возможность говорить о том, что выбранный метод (профессионально-ролевая игра) позволяет формировать и развивать профессиональное и личностное са-

моопределение у детей старшего дошкольного возраста.

Выводы и интерпретация:

1. Как показало наше исследование выделенные критерии (представления детей дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых, устойчивость выбора в рамках определенных групп профессий, профессиональная направленность, самооценивание (самооценка), родительская оценка уровня сформированности представлений детей о профессиональной деятельности взрослых) позволили объективно оценить эффективность сформированности профессионального и личностного самоопределения у детей дошкольного возраста.

2. Результаты эксперимента показали, что разработанные методы диагностики и активизации профессионального самоопределения, а именно, профориентационная сюжетно-ролевая игра оказала значительное влияние на развитие личностных характеристик дошкольников, на их самопознание, саморазвитие и в целом способствует развитию социальной одаренности ребенка.

Можно констатировать, что в процессе сюжетно-ролевой игры возникает первоначальное избирательное отношение к профессиям, которое в дальнейшем будет влиять на профессиональный выбор ребенка. А постепенное наслаивание, усложнение связей, опосредующих взаимодействие ребенка с окружающим миром, приводит к активному формированию профессионального и личностного самоопре-

ления и чем раньше оно начнется, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, и профессиональный рост каждого человека в современном обществе.

Источники:

1. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: учебное пособие для студентов вуза М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
3. *Пряжников Н.С.* Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. М.: АНО «Центр «Развивающее образование» Московский городской психолого-педагогический институт, 1999.
4. *Тютюнник В.И.* Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 349 с.

References:

1. *Zeer E.F.* Psihologiya professiy: uchebnoe posobie dlya studentov vuza M.: Akademicheskiy proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. 336 s.
2. *Klimov E.A.* Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. M.: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2004. 304 s.
3. *Pryajnikov N.S.* Teoriya i praktika professional'nogo samoopredeleniya / N.S. Pryajnikov. M.: ANO «Centr «Razvivayusch'ee obrazovanie» Moskovskiy gorodskoy psihologo-pedagogicheskij institut, 1999.
4. *Tyutyunnik V.I.* Nachal'ny'y e'tap ontogeneza sub'ekta tvorcheskogo truda: dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1994. 349 s.

Зарегистрирована: 03.07.2013

УДК 377. (470+571) (091)

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Г. Никифорова

Аннотация: В статье рассматривается влияние факторов, целей, тенденций и традиций на развитие среднего профессионального образования. Проанализирован вопрос взаимообусловленности государственной политики с системой среднего профессионального образования. Представлены краткие выводы по сотрудничеству потребителей образовательных услуг.

Ключевые слова: низшие и средние учебные заведения, среднее профессиональное образование, потребители образовательных услуг, образовательные стандарты.

Система среднего профессионального образования – социальный институт, имеющий свою специфику в профессиональной структуре образовательного комплекса, своеобразную социально-культурологическую предысторию, свою логику развития. Как особая ступень среднее профессиональное образование (СПО) сформировалось в конце XIX – начале XX вв. под влиянием усложнения труда и его организации в условиях развитого крупного машинного производства. Изучение накопленного опыта работы среднего профессионального образования содержит много поучительного для процесса подготовки будущих специалистов в обучении и воспитании. Изучение истории становления и развития этого уровня профессионального образования может привести к глубокому осмыслению вопросов совершенствования научного обеспечения профессиональной подготовки.

Истоки возникновения среднего профессионального образования в целом и средних специальных учебных заведений, в частности, тесным

образом связаны с появлением ещё в средние века (XI – XV вв.) системы городских цехов различного профиля, возникшей прежде всего там, где был высок спрос на производство орудий труда, предметы быта [1].

Промышленный переворот в России в начале XIX в. поставил вопрос о необходимости организованной и целенаправленной подготовки отечественных специалистов. К началу XIX в. система профессионального образования складывалась из трех типов школ: заводские школы, горные и окружные училища и было необходимо стабилизировать становление и развитие средних учебных заведений. С 90-х г. XIX в. до 1917 года идет бурное развитие промышленности и встает острая необходимость наличия отечественных кадров: рабочих, специалистов, мастеров, техников и инженеров, т.к. на отечественных предприятиях в основном работали иностранцы. Было введено звание техника, налажена подготовка техника-помощника инженера, определены специальности, по которым считалось необходимым от-

крыть средние технические учебные заведения [2]. Социально-экономические перемены, развитие различных видов производств и наука, шагающая вперед, обязывала профессиональное образование разрабатывать новые методики обучения, начинать подготовку преподавателей специальных учебных дисциплин. С 1917 по 1940 годы сложились новые организационные, управленческие, содержательные и методические структуры. Происходило массовое открытие начальных и средних учебных заведений, утвердилась структура и продолжительность обучения. Оправдали свое предназначение техникумы как тип учебного заведения. Были определены функциональные обязанности техника и инженера. В этот период особенно строго велись контроль учебного процесса, планирование числа учащихся, специализация, учебные планы и т.д.

В период с 1941 по 1945 годы война разрушила заводы, фабрики, города, селения и учебные заведения. Был переориентирован процесс обучения с учетом военного положения в стране. В связи с этим возникла лишь масса проблем. Срок обучения был сокращен, объединялись и сливались эвакуированные техникумы, появилась многосменность в обучении, была очень скудная оснащённость оборудованием и учебными принадлежностями. Часто студентов отвлекали на восстановительные или хозяйственные работы, что снижало качество обучения.

В 1946-1958 годы встала задача восстановления страны и учебных заведений в том числе. К 1954 году было восстановлено количество учебных заведений на уровне довоенного. Стал издаваться журнал «Среднее специ-

альное образование», усилено военно-патриотическое воспитание [1].

В 1959-1991 годы быстрому росту профессий стала способствовать модернизация производства. В 70-е годы было установлено в стране ведомственное управление и удовлетворена потребность в специалистах со средним профессиональным образованием. Были расширены профили и уровни подготовки. В 90-х годах произошла демократизация и децентрализация системы среднего профессионального образования, перестройка всего государственного строя, в том числе и профессионального образования. Разработаны и внедрены образовательные стандарты первого и второго поколений. Утвердилось бесплатное среднее профессиональное образование, уточнено базовое образование для поступления в вузы, определены сроки обучения и открыта возможность поступления на этот уровень профессионального обучения. Постперестроечный период с 1992 по 2013 годы сопровождается разработкой и внедрением стандартов нового поколения и закона «Об образовании». Целью среднего профессионального образования становится подготовка компетентного и мобильного выпускника, отвечающего по качественным показателям требованиям потребителей образовательных услуг. С учетом преобразований в стране и за рубежом законодательно устанавливается преемственность и система непрерывного профессионального образования. Утверждается новый классификатор специальностей, выдвигаются новые требования к формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Приведенные данные дают возможность увидеть, что изменения, происходящие в социально-экономической сфере, отражаются на системе профессионального образования. Эту зависимость можно увидеть на рис. 1. Каждый период развития СПО свидетельствует о взаимообусловленности компонентов образования. Для минимизации проблем, сокращения сроков перестройки и адаптации с учетом

влияющих факторов на развитие СПО необходимо взаимное сотрудничество всех участников образовательного процесса и потребителей образовательных услуг. В современном российском обществе налицо рассогласование деятельности среднего профессионального образования, рынка труда и государства в целом, хотя рынок труда и СПО – это часть государства.

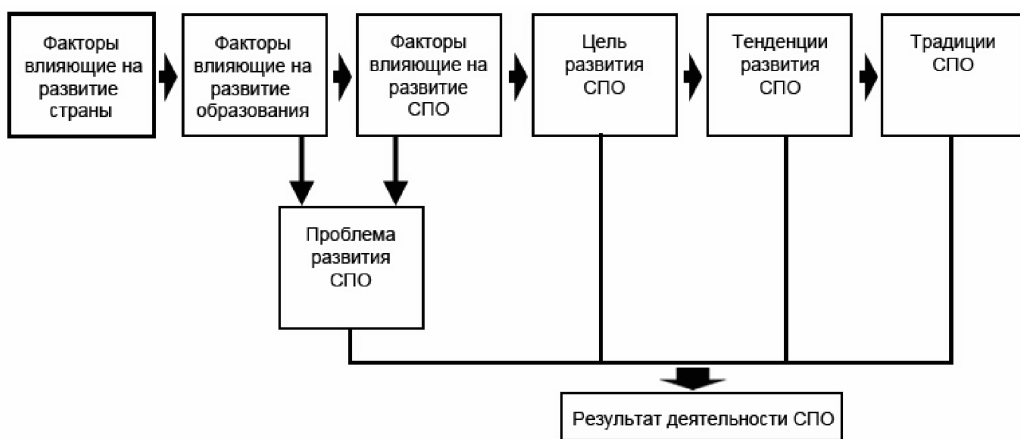


Рис. 1. Взаимосвязь компонентов в системе СПО

Каждый период развития СПО не лишен и проблем, сопровождающих образовательный процесс, что является естественным процессом, задача участников образовательного процесса минимизировать факторы, порождающие эти отрицательные проявления. Изменения, происходящие в политической и экономической сферах страны, должны создавать условия для системы среднего профессионального образования, способствовать проведению необходимых корректировок в учебно-воспитательном процессе в опережающем формате.

Источники:

1. История среднего профессионального образования в России. Авторский коллектив. В.М.Жураковский, П.Ф.Анисимов, В.М.Демин, В.М.Зуев, Л.Г.Семушина, Г.В.Мухаметзянова. М., НМЦ СПО, 2000. 704 с.
2. Министерство торговли и промышленности. Учебный отдел. Сборник статистических сведений о состоянии среднего и низшего профессионального образования в России. Ч. I. СПб., 1910. С.5.

References:

1. Istoriya srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossii. Avtorskiy kollektiv

tiv. V.M.Jurakovskiy, P.F.Anisimov, V.M.Demin, V.M.Zuev, L.G.Semushina, G.V.Muhametzyanova. M., NMC SPO, 2000. 704 s.

2. Ministerstvo trgovli i promy'shennosti. Uchebny'y otдел. Sbornik statisticheskikh svedeniy o sostoyanii srednego i nizshego professional'nogo obrazovaniya v Rossii. CH. I. SPb., 1910. S.5.

Зарегистрирована: 10.06.2013

УДК 008:378

РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СТРУКТУР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ

А.С. Урустемханова

В статье рассматривается технология использования компьютерной сети Интернет для решения дидактических задач при условии, что цель обучения иностранному языку состоит в формировании у студентов коммуникативной компетенции. Также нами было продемонстрировано, что с помощью Интернет-технологий успешно осуществляется продуктивное обучение различным видам иноязычной речевой деятельности – письму, чтению, говорению, аудированию.

Ключевые слова: интернет, технологическая структура, аудирование, чтение, письмо, говорение, доступность, самостоятельность.

Разработка технологических структур в нашем случае должна осуществляться в соответствии с определенными целями, принципами и требованиями. Для нас основной целью разработки технологических структур явилось обеспечение доступности обучения иностранному языку с использованием инфокоммуникационных технологий. Наиболее важным принципом разработки технологических структур является опора на деятельностно-ценностную педагогическую концепцию [1], ориентированную на

использование новых телекоммуникационных технологий, в частности технологии образования в Глобальной Информационной Сети (ТОГИС) [2]. В этой связи были выделены: принцип развивающего дифференцированного обучения с механизмами самоорганизации и саморегуляции; принцип осознания личностью ценности и преимуществ совместного (корпоративного) обучения.

В качестве основных требований, на наш взгляд, должны быть следующие установки: ведущими методами

обучения являются проблемный и модельный; главным элементом учебного процесса по технологии ТОГИС выступает решение учебной задачи, в основе которой заложена трехкомпонентная структура: информация, познание и коммуникация; овладение обучаемыми умениями организовывать, спланировать и осуществлять решение учебных задач; проведение коллективного анализа результатов на основе полученной информации.

К примеру, технология использования компьютерной сети Интернет отвечает приведенным выше принципам и требованиям, а техника моделирования методических решений способствует:

- повышению мотивации студентов за счет использования на занятиях аутентичных материалов из электронных версий газет и журналов, радиопрограмм, которые развивают лексику и словарный запас студентов;

- совместной работе над проектом или по электронной почте, когда появляется возможность общения (устно или письменно) непосредственно с носителем языка;

- развитию умений самостоятельного поиска информации самими студентами в рамках работы над проектом;

- развитию умений находить и размещать аутентичные материалы из сети Интернет;

- развитию поисковых навыков решения языковых заданий;

- развитию навыков чтения и словарного запаса благодаря интенсивному прочтению аутентичных текстов в Интернете;

- совершенствованию письменных навыков студентов (упражнения

по письму, поисковые упражнения, электронная почта и т.п.);

- осуществлению упражнений по отбору и нахождению нужной информации как письменной, так и текстовой.

Так как основная цель обучения иностранному языку состоит в формировании у студентов коммуникативной компетенции, она достигается решением ряда дидактических задач:

- формирование навыков и умений чтения на основе непосредственного использования материалов сети Интернет разной степени сложности;

- совершенствование умений аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет;

- совершенствование умений монологического и диалогического высказываний на основе проблемного обсуждения представленных преподавателем или кем-то из студентов материалов сети;

- совершенствование умений письменной речи, индивидуально или письменно составлять ответы партнерам, участие в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров;

- пополнение словарного запаса, как активного, так и пассивного, лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества;

- ознакомление с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;

– формирование устойчивой мотивации иноязычной деятельности студентов на занятиях на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, но и «горячих» проблем, интересующих всех и каждого.

Важным моментом обучения иностранному языку с использованием возможностей всемирной компьютерной сети Интернет является работа с текстом (быстрота чтения и глубина понимания, его смысловое восприятие, быстрая реакция на прочитанное, правильное и интересное создание ответного текста или текста-презентации) [3].

Отсюда на первый план выдвигается проблема обучения студентов чтению и письму как языку общения по сети Интернет (составление и написание собственной странички в Интернете, создание сценария, переписка). Обучение чтению связано со смысловым и эмоциональным восприятием текста (быстрое просматривание текста и переработка полученной информации), а обучение письму – с передачей информации (электронная почта) и презентацией своей личности, себя в Интернете, совместным написанием сценариев, разработкой программ и проектов на иностранном языке.

Заметим, что тексты из сети Интернет можно использовать и при обучении другим видам речевой деятельности: говорению и аудированию. Это могут быть такие виды деятельности как: репортаж с места событий; обзор новостей для газеты, журнала, радио, телевидения; дискуссия за круглым столом; пресс-конференция с известной личностью или интервью; проведение ток-шоу с известной личностью

с привлечением информации из Интернет.

Объем информации, получаемой по сети Интернет, настолько огромен, что только при помощи преподавателя и соответствующих методик и технологий обучения студенты могут научиться перерабатывать полученную информацию, обмениваться ею с ровесниками из разных стран, участвовать в создании международных совместных проектов, презентовать свое мнение и свои культурные традиции всему миру, причем сразу же и без создания специальных компьютерных программ [3].

Именно использование таких технологических и методических средств повышения доступности обучения иностранному языку на основе использования инфокоммуникационных технологий, а не само владение информацией может сформировать коммуникативную (лингвистическую) компетенцию [4].

Иначе говоря, мы можем говорить о том, что обучение иностранному языку на основе использования моделей инфокоммуникационных технологий должно осуществляться с помощью комплекса технологических структур, имеющих различную иерархию. В нашем представлении, этот комплекс включает в себя макро и минитехнологии. Под *макротехнологией* мы понимаем технологическую структуру, охватывающую одну дисциплину в целом и функционирующую в течение продолжительного отрезка времени; под *минитехнологией* – технологическую структуру отдельного аудиторного занятия. Макро и минитехнологии могут основываться, как на традиционных средствах, так и на средствах НИТО

(новые информационные технологии обучения). По нашему мнению, наиболее перспективным и продуктивным вариантом является комбинирование средств НИТО и традиционных методов обучения иностранному языку. В состав макротехнологии входят минитехнологии и дополнительные технологические структуры. Содержание макро и минитехнологии – это содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам; комплекс заданий и упражнений, способствующих повышению доступности обучения иностранному языку с использованием возможностей инфокоммуникационных технологий [5].

На основании анализа современных работ [6], связанных с разработкой отдельных элементов технологических структур, мы стремились в своей работе обеспечить взаимосвязи и взаимообусловленности содержания, методов и средств обучения. Здесь под методом обучения мы будем понимать апробированную и систематически функционирующую структуру деятельности субъектов обучающей и учебной деятельности, сознательно реализуемую с целью повышения доступности обучения иностранному языку на основе использования инфокоммуникационных технологий.

Метод обучения играет важную роль в структуре технологии, т.к. оптимальное использование тех или иных методов позволяет формировать поля информационных контактов с заданными характеристиками, организовать «силовое» взаимодействие информационных полей преподавателя и студента. В учебном процессе используется, как правило, не один, а несколько методов, которые могут проникать друг в друга. Но при этом,

выделение в данный момент определенного метода означает только то, что он доминирует над остальными [7].

Анализ педагогической литературы [8] позволил представить структуру метода обучения иностранному языку в контексте технологической структуры и возможностей инфокоммуникационных технологий (рис. 1). Важным при разработке технологических структур является правильный выбор того или иного метода. На наш взгляд, критериям технологичности наиболее соответствует подход «оптимального выбора метода обучения», предложенный в свое время Ю.К.Бабанским [9]. На начальном этапе анализируется учебный материал, при этом должна быть установлена степень самостоятельности изучения материала. В зависимости от этого выстраивается деятельность преподавателя и студентов в учебном процессе.

Поскольку макротехнология включает в себя минитехнологии и самостоятельную работу студентов, то специфическими для такой технологической структуры могут быть только методы самостоятельной работы. Среди методов самостоятельной работы для нас наибольший интерес представляют методы работы с текстами из Интернета, способствующие стимулированию и постоянному поддержанию внутренней мотивации обучаемых, ибо отбор текстов, определение их информационной ценности производится студентами в соответствии с их индивидуальными особенностями и интересами.

Тексты из сети Интернет обучают естественному живому языку на материалах, взятых из текущей жизни носителей языка, и этим они способствуют поддержанию познавательной

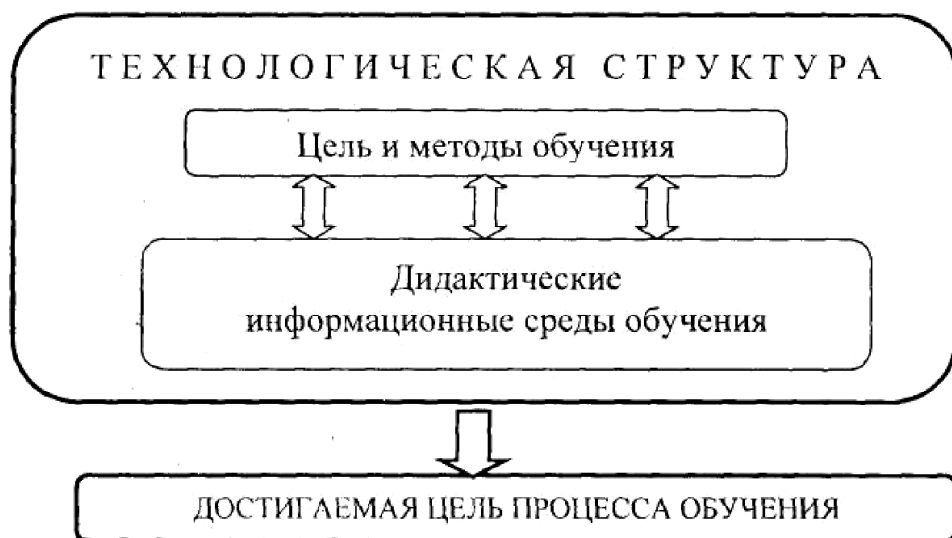


Рис. 1. Структура метода обучения и его взаимосвязь с технологической структурой и возможностями инфокоммуникационных технологий

мотивации обучаемых, развивают и формируют их лингвистическую и интеркультурную компетенцию, дают возможность одновременного общения с языком и культурой, традициями народа и способствуют обмену информацией со всем миром, формируя тем самым самостоятельность, доброжелательность и толерантность студентов [10].

Следовательно, задачей преподавателя в этом случае является помощь в приспособлении выбранного текста к применению его в разных видах речевой деятельности. Кроме того, существует еще одна особенность работы с текстами из Интернет, которая заключается в огромном количестве информации, предлагаемой компьютерной сетью, и если ее не систематизировать, то очень трудно осуществлять контроль за нею. Поэтому преподаватель, работающий с текстами из сети Интернет, должен иметь хорошую профессиональную подготовку, знать

менталитет и культуру страны изучаемого языка, обладать педагогическим опытом и методической компетентностью. Роль преподавателя заключается еще и в том, чтобы правильно скоординировать работу студентов, определив им соответствующие коммуникативные задачи [11].

Для осуществления вышеперечисленных идей нами был проведен педагогический эксперимент, который показал, что неограниченные объемы информации, представленные в сети Интернет, интересные формы работы с текстом, предлагаемые в форме заданий и упражнений, способствуют формированию коммуникативной (грамматической, страноведческой, лингвистической) и интеллектуальной компетенции студентов.

Другим выводом стало то, что при использовании студентами текстов из сети Интернет необходима презентация индивидуализированного речевого продукта, который может

быть представлен в различных формах: монолог, диалог, сценарий, электронное письмо, интервью, репортаж, телеконференция и др. Так, тексты из сети Интернет, предназначенные для обучения чтению, способствуют формированию навыков и техники чтения (языковая догадка, вероятностное прогнозирование, воспроизведение текста, логические связи в тексте).

Разрабатывая этапы работы над текстом, являющимся ресурсом Интернет-технологий, мы стремились выделить те из них, которые формировали бы познавательную самостоятельность студентов, способствовали самостоятельному преодолению различных языковых трудностей, разделению полученной информации из текста на главную и второстепенную и даже проведению стилистического анализа текста.

Как уже отмечалось, использование Интернет-технологий для создания гибкой системы обучения чтению способствует развитию навыков техники чтения, расширению поля восприятия при чтении, увеличивает индивидуальный темп чтения, формирует умение студентов пользоваться словарем и другой справочной литературой (в режиме on-line). Это объясняется тем, что успеха в обучении можно добиться лишь в случае создания благоприятных условий для каждого конкретного студента [10].

В этой связи в работе особое внимание уделялось тому, чтобы преподаватель предоставлял студентам набор стратегий понимания, которые помогут им при обучении чтению и объяснить, как ими пользоваться. Приведем следующие примеры таких стратегий:

– студенты должны иметь четкое представление о том, что они читают

и соответствующие задания к предлагаемому аутентичному тексту;

– преподаватель должен знакомить студентов с различными техниками чтения;

– преподаватель должен давать задания на составление семантической карты прочитанного текста (группировка идей, тем, событий);

– преподаватель может предложить студентам определить слова, грамматические конструкции, связи, попробовать читать аутентичный текст между строк, соотнести сообщения из текста с культурой английского языка;

– можно использовать обучение студентов когнитивным и компенсационным стратегиям на смысловую догадку: что может произойти, если...; догадайтесь, кто он, если даже не указана профессия...; догадайтесь из контекста, какая была погода, когда...;

– использование преподавателем лексических игр на угадывание: например, лексический анализ слова или комментирование грамматических конструкций, семантической связи (тема, контекст).

В результате представленная система упражнений и заданий по работе с аутентичным текстом – ресурсом Интернет-технологий позволяет преподавателю не только обучать студентов извлечению полезной информации из текста, самостоятельному поиску интересных форм работы с ним, но и служит средством формирования умений самоконтроля в процессе чтения, способствуя осознанию программы действий при чтении; быть источником дополнительной мотивации; являться тренажером, позволяющим оперативно обрабатывать то или иное

речевое действие, необходимое для успешности языковой деятельности в целом.

Исходя из того, что одной из главных задач компьютерной лингвистики является создание системы коммуникативных упражнений при работе с текстом из Интернета как индивидуализированным конечным речевым продуктом студента, то перед преподавателем встает вопрос, как объединить языковые, речевые, подготовительные, тренировочные, творческие упражнения в одну систему, чтобы она обеспечивала первоначальную тренировку и речевую практику студентов, содержала бы коммуникативные задачи, речевые ситуации, и чтобы эти упражнения служили стимулом и мотивацией к изучению иностранного языка, были информационно насыщены, имели лексическое и страноведческое наполнение, и представляли бы интерес для самих студентов [12]. Кроме того, компьютеризация обучения ставит перед преподавателем другую, не менее важную задачу – обучить студентов не только иностранному языку на основе использования телекоммуникационных технологий, но и самостоятельной деятельности, связанной с языком [13].

Решение указанных задач связано с построением технологической структуры обучения иностранному языку на основе модели практического использования Интернет-технологий, где текст выступает как единица обучения во всех видах речевой деятельности. Мы разработали и апробировали в ходе эксперимента систему заданий по трем уровням сложности, а также рекомендации для каждого из уровней:

1) **дотекстовые задания:** цель – снятие лексико-грамматических и лингвострановедческих трудностей, формирование рецептивного словаря: семантическая (лексическая) паутина и работа с дополнительными материалами (газетами, журналами, объявлениями, телевизионными программами, фотографиями);

2) **притекстовые задания:** цель – установление уровня объема извлечения информации из текста, формирование умения понять содержание текста и запомнить языковые формы с последующим использованием их в других видах языковой деятельности;

3) **послетекстовые задания:** цель – проверка понимания прочитанного текста.

Этот этап эксперимента показал, что разработанный комплекс заданий по работе с аутентичным текстом – ресурсом Интернет-технологий развивает самостоятельность и повышает интерес студентов к изучению иностранного языка, способствует формированию у них коммуникативной и лингвистической компетенций на 40%, а в отдельных случаях – и на 60%.

Таким образом, имея четкий план работы с такими учебными материалами, как текст из Интернета, студенты не только успешно осваивают коммуникативные навыки владения иностранным языком, но и расширяют коммуникативное пространство на самом занятии. Реализация принципа индивидуализации позволила создать технологическую структуру, которая охватывает вопросы организации работы, формирования лингвокультурологических знаний и умений, а также в целом способствует повышению уровня обученности иностранному

языку на основе использования инфокоммуникационных технологий.

На следующем этапе использовалась усовершенствованная технологическая структура индивидуализации и доступности обучения иностранному языку через обучение студентов пользованию международными e-mail проектами при обучении письму (как языка общения в компьютерной сети Интернет). Результаты экспериментов показали, что построение практического занятия с использованием международных e-mail проектов позволяет активизировать самостоятельную деятельность студентов, учитывая их интересы, жизненный опыт и индивидуальные особенности, обеспечивает доступность обучения языку, а в результате – качество знаний.

В ходе работы необходимо было на основе анализа существующих решений разработать стратегию формирования навыков говорения и аудирования с использованием материалов компьютерной сети Интернет [14]. Нами было установлено, что просмотр видеofilьма, взятого из Интернета в качестве учебного пособия, способствует активности студентов на занятии и мотивирует их к обсуждению эпизодов и событий, отражаемых в фильме. Благодаря наглядности видеofilьм могут смотреть и понимать студенты различных языковых уровней, хотя преподавателю рекомендуется подбирать такие учебные материалы, которые были бы доступны для развития навыков аудирования (понимания) любой категории студентов. Качество и уровень выполнения этих заданий (96% студентов активно участвовали в обсуждении фильмов) показал, что студентам не только нравятся

фильмы, но разработанная методика проведения занятия по работе с видеоматериалами во многом способствовала снятию как грамматических, так и лексических трудностей, направляла внимание студентов, стимулируя их интерес, и таким образом, повышая результаты успеваемости.

Итак, с помощью Интернет-технологий успешно осуществляется продуктивное обучение различным видам иноязычной речевой деятельности – письму, чтению, говорению, аудированию. При обучении английскому языку немаловажным является общение с носителями языка. Сегодня эту возможность предоставляет компьютерная сеть Интернет. Доступ к постоянно изменяющимся и пополняющимся аутентичным источникам учебной информации делает обучение иностранному языку продуктивным и доступным средством образования в современном обществе.

Мы пришли к выводу, что при разработке технологических структур важным является правильный выбор метода обучения, его оптимальное использование при обучении иностранному языку, которое способствует: формированию культуры общения и развитию коммуникативных знаний и умений студентов; созданию языковой среды при инфокоммуникационных контактах с носителями языка; повышению мотивации студентов и реализации принципов доступности и коммуникативной направленности обучения английскому языку; формированию потребности к саморазвитию и превращению учебного процесса в совместную деятельность студентов и преподавателя.

Источники:

1. *Полат Е.С.* Интернет во внеклассной работе по иностранному языку // Иностранные языки в школе, 2000. № 2. С. 14-19.

2. *Гуськова Н.* Мониторинг качества образования // Стандарты и качество, 2000. № 5. С. 86-88.

3. *Полат Е.С.* Интернет во внеклассной работе по иностранному языку // Иностранные языки в школе, 2000. № 2. С. 14-19.

4. *Стариченко Б.Е.* Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем. Екатеринбург: Урал. Гос. Пед. ун-т, 2008. 208 с.

5. *Матрос Д., Полев Д.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга // Народное образование, 2000. № 8. С. 75-78.

6. *Бако Э.К.* Структурная перестройка системы управления образованием: новые принципы и подходы // Школьные технологии, 2009. № 3. С. 56-65.

7. *Бочкина Н.В.* Ситуация выбора в учебном процессе // Инновационные технологии в учебно-педагогическом процессе школы и вуза. Волгоград: Перемена, 2003. С. 90-95.

8. *Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Калмыков А.А., Хачатуров Л.А.* Опыт организации виртуальных образовательных сред // Школьные технологии, 2000. № 2. С. 205-213.

9. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). М.: Педагогика, 2007. 255 с.

10. *Панюкова С.В.* Информационные и коммуникационные технологии в личностно-ориентированном обучении. М.: Прогресс, 2008. 226 с.

11. *Полат Е.С.* Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе, 2011. № 1. С. 4-11.

12. *Ваграменко Я.А., Круподеров Р.И.* Телекоммуникации как средство дифференциации обучения: Автореф. дисс. ... док. пед. наук. М., 2007. 38 с.

13. *Нежурина М.И.* Принципы организации и разработка специализированной образовательной среды для дистанционного образования: Автореф. дисс. канд. тех. наук. М., 2008. 18 с.

14. *Пидкасистый П.И., Тыщенко О.Б.* Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика, 2000. № 5. С. 7.

References:

1. *Polat E.S.* Internet vo vneklassnoy rabote po inostrannomu yazy'ku // Inostranny'e yazy'ki v shkole, 2000. № 2. S. 14-19.

2. *Gus'kova N.* Monitoring kachestva obrazovaniya // Standarty' i kachestvo, 2000. № 5. S. 86-88.

3. *Polat E.S.* Internet vo vneklassnoy rabote po inostrannomu yazy'ku // Inostranny'e yazy'ki v shkole, 2000. № 2. S. 14-19.

4. *Starichenko B.E.* Komp'yuterny'e tehnologii v voprosah optimizacii obrazovatel'ny'h sistem. Ekaterinburg: Ural. Gos. Ped. un-t, 2008. 208 s.

5. *Matros D., Polev D.* Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove novy'h informacionny'h tehnologiy i obrazovatel'nogo monitoringa // Narodnoe obrazovanie, 2000. № 8. S. 75-78.

6. *Bako E.K.* Strukturnaya perestroyka sistemy' upravleniya obrazovaniem: novy'e principy' i podhody' // SHkol'ny'e tehnologii, 2009. № 3. S. 56-65.

7. *Bochkina N.V.* Situaciya vy'bora v uchebnom processe // Innovacionny'e tehnologii v uchebno-pedagogicheskom processe shkoly' i vuza. Volgograd: Peremena, 2003. S. 90-95.

8. *Bashmakov M.I., Pozdnyakov S.N., Kalmy'kov A.A., Hachaturov L.A.* Opy't

organizacii virtual'ny'h obrazovatel'ny'h sred // SHkol'ny'e tehnologii, 2000. № 2. S. 205-213.

9. Babanskiy YU.K. Optimizaciya processa obucheniya (Obsch'edidakticheskiy aspekt). M.: Pedagogika, 2007. 255 s.

10. Panyukova S.V. Informacionny'e i kommunikacionny'e tehnologii v lichnostno-orientirovannom obuchenii. M.: Progress, 2008. 226 s.

11. Polat E.S. Obuchenie vsotrudnichestve // Inostranny'e yazy'ki v shkole, 2011. № 1. S. 4-11.

12. Vagramenko YA.A., Krupoderov R.I. Telekommunikacii kak sredstvo differenciacii obucheniya: Avtoref. diss. ... dok. ped. nauk. M., 2007. 38 s.

13. Nejurina M.I. Principy' organizacii i razrabotka specializirovannoy obrazovatel'noy sredy' dlya distancionnogo obrazovaniya: Avtoref. diss. kand. teh. nauk. M., 2008. 18 s.

14. Pidkasisty'y P.I., Ty'sch'enko O.B. Komp'yuterny'e tehnologii v sisteme distancionnogo obucheniya // Pedagogika, 2000. № 5. S. 7.

Зарегистрирована: 20.01.2013

УДК 159.9

ОБРАЗОВАНИЕ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

Н.А. Нагорнова

В статье представлено обоснование формирования системы образования взрослых как отдельной отрасли педагогики. Выявлены и рассмотрены сущность, содержание, принципы и особенности функционирования системы образования пожилых, структурные и функциональные компоненты.

Ключевые слова: педагогическая система, структурные и функциональные компоненты, образование взрослых, обучение пожилых.

Термин «образование взрослых» описывается в Российской педагогической энциклопедии как направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью [14]. В 1965-1972 годах под руководством Б.Г.Ананьева и Е.И.Степановой в секторе психологии НИИ ООБ АПН СССР проводились исследования психофизиологических функций взрослых, и был сделан вывод о возможности

сохранения высокого уровня психологической активности. Выделяющаяся среди множества других – книга Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской «Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся» [7], конкретизировала основные психолого-педагогические условия наиболее эффективного использования различных источников знаний в целях самообразования. С 1976 года изучаются психологические особенности познавательной деятельности

взрослых. Результаты представлены в книге «Теоретические основы непрерывного образования» [16].

В сборниках научных трудов, статьях и обобщающей монографии Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской «Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы» [5] анализируются потребности взрослых людей в образовании, в различных источниках информации и областях знаний, индивидуально-типологические особенности взрослых, которые проявляются в информационно-поисковой деятельности. В работах «Возрастные изменения памяти взрослых» (Я.И.Петров, Ю.Н.Кулюткин) [4] и «Структура интеллекта взрослых» (подред. Е.И.Степановой, Я.И.Петрова) [15] отражены результаты исследования развития познавательных функций взрослых людей, выявлено, что спады в развитии интеллектуальных функций наступают в относительно поздние сроки, они очень индивидуальны и зависят от конкретных социально-исторических условий жизни человека, что предвосхищает более внимательное рассмотрение этих самых спадов и желание понять разницу между преодолемыми и непреодолимыми препятствиями к обучению.

В 80-е годы XX века выходят книги «Моделирование педагогических ситуаций» под редакцией Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской [11], «Психолого-педагогические знания в профессиональной деятельности учителя», «Психология взрослых» Ю.Н.Кулюткина, в которых рассматривается сущность профессионально-педагогического мышления взрослого человека и его развитие. Именно они и знаменуют переход из сферы общего образования взрослых в сфе-

ру профессиональной педагогики. Результаты исследований освещаются в сборнике научных трудов «Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости» под ред. Я.И.Петрова, Л.Н.Фоменко [5], в монографии «Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых» под ред. А.И.Канатова, В.Д.Еремеевой [13].

В настоящее время наряду с образованием взрослых существует и образование пожилых людей. Причины его возникновения: увеличение средней продолжительности жизни, социальная изоляция, разобщенность поколений, невозможность сохранить прежние отношения, смена статуса пожилых людей в обществе (темпы научно-технического прогресса обесценивают опыт прошлых поколений перед последующими, повышающаяся грамотность населения снижает значимость традиций, происходит трансформация структуры современной семьи, которая разрывает межпоколенные связи).

Единой периодизации позднего возраста в настоящее время нет, т.к. отсутствует общепринятая классификация периодов роста, созревания и инволюционных процессов. В современном мире трансформируется социально-психологический портрет пожилого человека, что является вызовом нового теоретического осмысления образовательной действительности и практических разработок. Отмечено, что пожилой человек продолжает работать над собой, над собственной идентичностью, активизируя при этом все выявленные у себя творческие ресурсы. В.Е.Кадочкина утверждает: «У обучающихся возникает новое самосознание. ... Человек вступает не в пери-

од доживания, а в пенсионный возраст развития» [6].

Ярким примером непрерывности процесса самоидентификации является концепция недизъюнктивности психического развития А.В.Брушлинского. Он рассматривал его как системную дифференциацию, при этом «каждая из его стадий, еще, не будучи полностью законченной, непрерывно связана ... со всеми остальными, в том числе с только еще возникающими стадиями» [3, с.173]. Согласно его концепции континуальности: «На всех стадиях мышления (даже в случае ошибок) последнее закономерно формируется как непрерывный психический процесс именно в силу непрерывности познавательного взаимодействия человека с миром» [2, с.33].

Н.В.Кузьмина сформировала понятие педагогической системы, которая включает в себя пять структурных элементов и пять функциональных. Рассмотрим кратко те и другие применительно к обучению молодых, взрослых и пожилых людей. Структурные компоненты: 1) цели, 2) содержание образования (учебная информация), 3) средства педагогической коммуникации, 4) учащиеся и 5) педагоги. «Структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы» [8, с.11].

1. Цели обучения для молодых людей: так называемый «социальный заказ», внеличностная формула, гуманитарные цели (реализация потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, создание условий для профессионального роста и совершенствования) [9]; цель как высший синтез личностной

позиции и профессиональных знаний и умений [1]. Цели обучения для взрослых: социально-образовательная помощь личности в определении его участия во всех сферах жизни общества, в выработке социального иммунитета, адекватности в экстремальных условиях, усиление своего соответствия требованиям рынка к профессиональной квалификации, функциональной и технологической грамотности, компетентности и общей культуры. Цели обучения пожилых – активизация духовных потребностей, личностного развития, обретение смыслообразующих мотивов жизни.

2) Содержание образования. Для молодых людей – это проектируемая регламентированная безальтернативная система дисциплин, препятствующая свободному развитию личности профессионала. Содержание образования для взрослых людей: практико-ориентированный характер учебного процесса, компенсаторное восполнение базового образования. Содержание образования для пожилых людей: социализация, занятия, интересы, обучение современным коммуникативным навыкам.

3) Средства педагогической коммуникации для молодых людей: традиционные (лекции, семинары, лабораторные работы) и новейшие современные (вебинары) с контролем и промежуточной аттестацией. Средства педагогической коммуникации для взрослых – программы самообразования с новейшими методиками, позволяющими учиться без отрыва от трудовой деятельности. Средства педагогической коммуникации для пожилых людей: субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного пространства. В эпицентре

геронтообразования – пожилой человек, поддерживающий педагог – рядом, оба они – равноправные творцы образовательного пространства.

4) Учащиеся молодые – темпераментны, мобильны, зачастую излишне амбициозны или наоборот инертны, неприхотливы к комфорту, энергичны. Учащиеся взрослые – с внутренним побуждением к обучению, самостоятельны, открыты к нововведениям, мобильны. Учебный процесс неформален, добровольен. Учащиеся пожилые – ведомы, неавтономны в мышлении, часто отрицательно настроены к нововведениям, избирательны в сотрудничестве, ранимы, с ограниченными физическими возможностями.

5) Педагоги молодых учащихся чаще придерживаются авторитарного (от жёсткого до мягкого, благожелательного стиля преподавания, сосредотачивая в своих руках всю полноту власти и ответственности за студентов). Сами студенты в своих пожеланиях, связанных с регуляцией учебной деятельности, называют «категорическую необходимость строгого контроля, повышение требовательности и опеки» [1, с. 177]. Педагоги взрослых учащихся более демократичны, часть полномочий из сферы деятельности преподавателя передают студентам. Педагоги пожилых учащихся выступают в роли консультанта, координатора учебной деятельности, либеральны, с высокой культурой общения, способностью к эмпатии и помощи.

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагогов, учащихся, организаторов и обуславливающие тем самым развитие педагогической. Пять основных: гностический,

проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский [8, с.16].

Гностический компонент – специфическая чувствительность педагога к способам изучения учащихся с целью формирования трудового, нравственного, интеллектуального фонда личности. Данный компонент очень важен при обучении молодых, менее важен при обучении взрослых и минимально актуален при обучении пожилых учащихся. *Проектировочный компонент* – конструирование педагогического маршрута, при увеличении возраста обучающихся менее актуален. *Конструктивный компонент* – чувствительность к построению предстоящего занятия во времени и пространстве. Наименее важен при обучении взрослых (их высокая мотивация самоорганизует процесс) и наиболее важен – при уязвимом обучении пожилых (выбор формы, средств). *Коммуникативный компонент* – чувствительность педагога к способам установления с учащимися педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия. Обеспечиваются способностью к внушению, отождествлять себя с учащимися, интуицией, антиципацией (предвосхищением искомого педагогического результата) [10]. Минимально требуется при обучении взрослых, важен при обучении пожилых и необходим при обучении молодых учащихся. *Организаторский компонент* – особая чувствительность педагога к продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся с объектами деятельности и познания в учебное и внеучебное время. Актуален при обучении молодых, менее важен при обу-

чении пожилых и минимален при обучении взрослых учащихся [12].

Все структурные и функциональные компоненты при обучении молодых, взрослых и пожилых учащихся присутствуют и они различны. Обучение пожилых составляет педагогическую систему, и она в совокупности совершенно отличается от педагогической системы обучения молодых и взрослых учащихся. «Педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [8, с.11].

Для эффективного обучения в пожилом возрасте необходимо формирование осознанной позиции пожилого студента в образовательном процессе, понимание важности роли группы в процессе учебы как ресурса. Не все преподаватели готовы работать с пожилыми людьми. О.В.Краснова отмечает: «Негативным стереотипам подвержены многие специалисты, профессионально работающие с пожилыми людьми: врачи и медсестры, социальные работники и педагоги, геронтологи, психологи и психиатры. Зачастую они просто не осознают того, что их неприязнь к своим клиентам есть проявление их собственного страха перед надвигающейся старостью и связанными с ней проблемами» [17].

Психология обучения пожилых людей не отделена от общей, социальной, возрастной и педагогической психологии. В основе решения её специфических проблем общие закономерности построения учебной деятельности личности.

Источники:

1. Акопов Г.В., Горбачева А.В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса. М.: Машиностроение-1, 2003. С.280.

2. Брушлинский А.В. Мышление как процесс и проблема деятельности // Вопросы психологии, 1982. № 2. С. 28-41.

3. Брушлинский А.В. Субъект деятельности и обратная связь. Системные аспекты психической деятельности. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 153-176.

4. Возрастные изменения памяти взрослых людей. НИИ ООБ АПН СССР / ред. Я.И.Петров, Ю.Н.Кулюткин. Л., 1977. С. 97.

5. Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41-46 лет) / под ред. Я.И. Петрова и Л.Н. Фоменко. Л., 1984. С. 88.

6. «Госуниверситет» СамГУ, [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.universite.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=903&Itemid=75 (26.03.2013)

7. Кулюткин Ю.Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971, С. 111.

8. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Народное образование, 2002. С. 208.

9. Лисовский В.Т. Идеология обновления в обучении и воспитании будущих специалистов. Социология образования // Тезисы докладов Всесоюзной научно-методологической конференции. Л., 1990. т.2. С. 4-6.

10. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.: Дело, 1994. С. 216.

11. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. М.: Педагогика, 1981. С. 296.

12. Педагогическая психология [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://>

www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/index.html (09.04.2013)

13. Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых / под ред. А.И.Канатова, В.Д.Еремеевой. СПб.: ИОВ РАО, 2000. С. 112.

14. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php (26.03.2013)

15. Структура интеллекта взрослых / под ред. Е.И.Степановой, Я.И.Петрова. Л., 1979, С. 61.

16. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г.Онушкина. М.: Педагогика, 1987, С. 208.

17. *Краснова О.В.* Порождение заблуждений: пожилые люди и старость // Отечественные записки. Журнал для медленного чтения, 2005. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2005/3/porozhdenie-zabluzhdeniy-pozhilye-lyudi-i-starost> (14.04.2013).

References:

1. *Akopov G.V., Gorbacheva A.V.* Social'naya psihologiya studenta kak sub`ekta obrazovatel'nogo processa. М.: Mashinostroenie-1, 2003. S.280.

2. *Brushlinskiy A.V.* My'shlenie kak process i problema deyatel'nosti // Voprosy' psihologii, 1982. № 2. S. 28-41.

3. *Brushlinskiy A.V.* Sub`ekt deyatel'nosti i obratnaya svyaz'. Sistemny'e aspekty' psihicheskoy deyatel'nosti. М.: E`ditorial URSS, 1999. S. 153-176.

4. Vozrastny'e izmeneniya pamyati vzrosly'h lyudey. NII OOV APN SSSR / red. YA.I.Petrov, YU.N.Kulyutkin. L., 1977. S. 97.

5. Vozrastny'e osobennosti psihicheskikh funkciy vzrosly'h v period zrelosti (41-46 let) / pod red. YA.I. Petrova i L.N. Fomenko. L., 1984. S. 88.

6. «Gosuniversitet» SamGU, [E`lektronny'y resurs] Rejim dostupa: [http://www.uni-](http://www.uni-versite.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=903&Itemid=75)

[versite.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=903&Itemid=75](http://www.uni-versite.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=903&Itemid=75) (26.03.2013)

7. *Kulyutkin YU.N.* Individual'ny'e razlichiya v my'slitel'noy deyatel'nosti vzrosly'h uchash'h'sya. М.: Pedagogika, 1971, S. 111.

8. *Kuz'mina N.V.* Ponyatie «pedagogicheskoy sistemy» i kriterii ee ocenki // Narodnoe obrazovanie, 2002. S. 208.

9. *Lisovskiy V.T.* Ideologiya obnoveniya v obuchenii i vospitanii budusch'ih specialistov. Sociologiya obrazovaniya // Tezisy' dokladov Vsesoyuznoy nauchno-metodologicheskoy konferencii. L., 1990. t.2. S. 4-6.

10. *Mitina L.M.* Uchitel' kak lichnost' i professional (psihologicheskie problemy'). М.: Delo, 1994. S. 216.

11. Modelirovanie pedagogicheskikh situaciy / pod red. YU.N.Kulyutkina, G.S.Suhobskoy. М.: Pedagogika, 1981. S. 296.

12. Pedagogicheskaya psihologiya [E`lektronny'y resurs]. Rejim dostupa: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/index.html (09.04.2013)

13. Psihologicheskie i neyropsihologicheskie osnovy' obucheniya vzrosly'h / pod red. A.I.Kanatova, V.D.Eremeevoy. SPb.: IOV RAO, 2000. S. 112.

14. Rossiyskaya pedagogicheskaya e`nciklopediya [E`lektronny'y resurs]. Rejim dostupa: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php (26.03.2013)

15. Структура интеллекта взрослых / под ред. Е.И.Степановой, Я.И.Петрова. Л., 1979, С. 61.

16. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г.Онушкина. М.: Педагогика, 1987, С. 208.

17. *Краснова О.В.* Порождение заблуждений: пожилые люди и старость // Отечественные записки. Журнал для медленного чтения, 2005. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2005/3/porozhdenie-zabluzhdeniy-pozhilye-lyudi-i-starost> (14.04.2013).

Зарегистрирована: 18.07.2013

УДК 378

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э.И. Назмиева

Статья раскрывает возможности моделирования иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего профессионального образования. Процесс моделирования учитывает основные положения об иноязычной коммуникативной компетенции и ее составляющих (субкомпоненты: лингвистическая, дискурсивная, социальная, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая) и положения документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». Представлено экспериментальное подтверждение эффективности модели.

Ключевые слова: *иноязычная подготовка, гуманитарный профиль, моделирование, европеизация.*

Деятельность современного вуза характеризуется активизацией международного сотрудничества, и приоритетную направленность приобретает необходимость поиска путей оптимизации процесса иноязычной подготовки в профессиональном обучении. Сегодня для современного европейца с высшим образованием характерно знание нескольких иностранных языков, и иностранный язык становится инструментом общения в едином информационном пространстве.

Мы предлагаем процесс иноязычной подготовки строить на основе разработанной нами теоретико-прикладной модели иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего профессионального образования. Модель рассматривается

нами с позиции коммуникативного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов. Прикладная часть модели представлена четырьмя компонентами содержания иноязычной подготовки будущих специалистов. *Мотивационно-потребностный*-компонент содержания иноязычной подготовки ориентирован на создание положительной мотивационной сферы личности. Мы выделяем три блока данного компонента: ситуативный (внешняя мотивация), интегративный (смешанная мотивация) и инструментальный (внутренняя мотивация). Ситуативный блок определяется тем, как мы обучаем, какой используем материал и т.д. Интегративный блок определяется желанием личности интегрироваться в иноязычную культуру. Инструментальный блок указывает

на стремление личности изучать язык ради профессиональной карьеры. *Коммуникативно-содержательный* компонент представляет содержательное наполнение общей иноязычной подготовки студентов. В качестве составляющих данного компонента определены следующие блоки: лингвистический, социальный, стратегический, дискурсивный, социолингвистический и социокультурный. Лингвистический блок – это комплекс знаний языкового и коммуникативного характера. Социальный блок – включает умение и желание взаимодействовать с участниками учебно-образовательного процесса и носителями изучаемого языка. Стратегический блок – обуславливает использование вербальной и невербальной коммуникативных стратегий. Дискурсивный блок – отвечает за владение навыками организации языкового материала в связный текст. Социолингвистический блок – это знание норм пользования языком определённого языкового сообщества в различных ситуациях. Социокультурный блок направлен на расширение эрудиции и кругозора студентов, предполагает аутентичность учебно-методических материалов. *Операционально-процессуальный* компонент представлен пятью блоками: планирующим, профессиональным, организационно-технологическим, блоком межличностной коммуникации и контрольным. Планирующий блок заключается в соблюдении следующих ус-

ловий: 1) знание уровня иноязычных знаний, умений и навыков каждого обучаемого на начальном этапе иноязычной подготовки; 2) четкое представление уровня, на который обучаемый должен подняться в результате осуществления процесса иноязычного образования; 3) выбор эффективных форм, методов, средств, педагогических технологий управления процессом иноязычного образования. Профессиональный блок способствует расширению и углублению знаний студентов о будущей профессии, делает необходимым организацию языкового материала на основе междисциплинарного взаимодействия. Организационно-технологический блок означает осуществление реального продвижения к намеченным результатам посредством применяемых технологий иноязычной подготовки студентов. Блок межличностной коммуникации означает, что преподаватель и его обучаемые рассматривают друг друга как речевых партнёров, он обеспечивается через все другие блоки в ходе их реализации, либо, наоборот, через этот блок реализуются все другие блоки иноязычной подготовки. Контрольный блок обеспечивает обратную связь в учебном процессе. *Результативно-оценочный* компонент состоит из шести подуровней владения иностранным языком на основе европейской шкалы самооценки уровня владения коммуникативными умениями, из которых в модели мы обозначаем первые пять.

Таблица 1.

Теоретико-прикладная модель иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования

Социальный заказ сфере профессионального образования, основывающийся на заимствовании и распространении европейского опыта профессиональной и иноязычной подготовки в России в условиях международного рынка труда	
Цель – иноязычная подготовка будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования, обеспечивающая им готовность к межкультурной коммуникации в бытовой и профессиональной сфере. Задачи: формирование положительных мотивов и готовности к иноязычной подготовке; развитие способности к иноязычной речевой деятельности; формирование профессионально-значимых иноязычных компетенций обучаемых; развитие способностей к иноязычному профессиональному самообразованию и самосовершенствованию.	
Подходы	коммуникативный, личностно-деятельностный, компетентностный
Принципы организации иноязычной подготовки	системности, гуманизации, профессиональной направленности, речемыслительной активности, функциональности, научности, ситуативности, индивидуализации
Требования к иноязычной подготовке студентов	основывается на концепции «полилога культур»; предполагает формирование специалиста, который будет способен к социализации; представляет собой интеграцию методик обучения иностранному языку в комплексе с теоретической и практической подготовкой, научно-предметных и личностно-ориентированных компонентов деятельности; ориентирует студентов к самореализации; отражает ярко-выраженную коммуникативную и профессиональную направленность; носит аутентичный характер; стимулирует субъектную позицию обучающихся; способствует интернационализации знаний и формированию транскультурных навыков; содействует развитию потребности в непрерывном самообразовании и самооценке.
Потенциал гуманитарных дисциплин	развитие культуры речи; ориентация на социокультурные и социальные нормы; индивидуализация учебно-образовательного процесса; приоритет воспитательно-развивающих аспектов обучения дисциплине; отбор содержания подготовки с учетом коммуникативных потребностей студентов; межпредметные связи; ориентированность подготовки студентов на развитие способности к межкультурной коммуникации; широкое использование авторских курсов в учебной и методической работе; студентоцентрированное обучение, основанное на личностно-деятельностном подходе; применение информационных технологий в учебно-образовательном процессе как фактора реализации принципов индивидуализации и дифференциации.

Принципы адаптации зарубежного опыта	сродственности, приживаемости, сбалансированности, развиваемости, восприимчивости, готовности к адаптации.		
Компоненты содержания иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля	Мотивационно-потребностный	Ситуативный блок	Технологии: «Обучение в сотрудничестве», «Метод проектов», «Языковое Портфолио», «Кредитно-модульная рейтинговая технология», «Технология организации индивидуальных образовательных траекторий студентов». Формы: практические занятия (семинары), работа с пакетом модулей, лекция-дискуссия, лекция-консультация, работа в группе, работа в паре, самостоятельная работа, языковые экскурсии. Методы: написание эссе, тестирование, мозговой штурм, деловая игра, метод кейсов (метод разбора конкретных ситуаций), деловые игры, метод коммуникативных заданий.
		Интегративный блок	
		Инструментальный блок	
	Коммуникативно-содержательный	Лингвистический блок	
		Социальный блок	
		Стратегический блок	
		Дискурсивный блок	
		Социолингвистический блок	
		Социокультурный блок	
		Операционально-процессуальный	
	Профессиональный блок		
	Организационно-технологический блок		
	Блок межличностной коммуникации		
	Контрольный блок		
	Результативно-оценочный	Уровень выживания	
		Предпороговый уровень	
		Пороговый уровень	
		Пороговый продвинутый уровень	
		Уровень профессионального владения	

Критерии оценки иноязычной подготовки	Мотивационный	Показатели: 1. Активный интерес к иностранным языкам и зарубежным странам, заключающийся в стремлении и потребности изучать иностранные языки. Осознание значимости иностранного языка в академической и профессиональной мобильности. Повышение мотивации к учебной деятельности. 2. Развитие лингвистической, социокультурной и социолингвистической компетенций. Свободное самовыражение и интеракция коммуникантов. Развитие плюриязычной и коммуникативной компетенций. 3.Способность адаптировать речевую деятельность к изменяющимся социальным условиям. Продуктивность в межличностной и в элементах профессиональной коммуникации.Сотрудничество в приобретении знаний. Развитие творческого потенциала. Развитие самостоятельности и способности к самооценке. 4. Развитие самообразовательного умения обучаться иностранному языку в течение всей жизни. Развитие межкультурной компетенции. Формирование лингвопрофессиональной компетенции. Рост академической мобильности. Повышение конкурентоспособности на рынке труда.
	Коммуникативный	
	Операциональный	
	Результативный	
Результат: повышение уровня иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в условиях европеизации высшего образования		

В педагогической работе с будущими специалистами гуманитарного профиля мы старались творчески использовать зарубежный опыт подготовки, опираясь на технологии, которые также применяются и в других смежных гуманитарных областях за рубежом наряду с иноязычной подготовкой, при этом учитывая основные идеи гуманитарной образованности в российской профессиональной школе [1]. Универсальность технологий, предполагающих межпредметные связи, является залогом развития и формирования общепрофессиональных,

профессиональных и общекультурных компетенций студентов. Обучая иностранному языку с использованием проектной технологии, например, мы основывались на интеграции знаний, полученных при обучении другим гуманитарным предметам. У каждой технологии могут быть как преимущества, так и недостатки, но недостатки всех технологий нивелируются благодаря их интеграции в учебном процессе.

Специфика и преимущества студентов-гуманитариев в процессе иноязычной подготовки заключается в том,

что у них более развиты вербальные способности, они с большим желанием говорят, что способствует изучению языков. Выявление исходного уровня иноязычной подготовки студентов мы осуществили по разработанным компонентам содержания иноязычной подготовки, разработанным на примере методик исследования, представленным в диссертационном исследовании Р.Сагитовой [2].

Методика диагностики мотивации к иноязычной подготовке студентов

вуза для выявления сформированности мотивационно-потребностного компонента, позволила нам определить, что наиболее важными для студентов являются внешние или ситуативные мотивы, в то время как мотивы внутренние или инструментальные – менее характерны для студентов. Но особого внимания заслуживают интегративные или смешанные мотивы, будучи менее всего выраженными у студентов.

Таблица 2.

Компоненты мотивации к иноязычной подготовке студентов первого курса

Мотивы	АСО (69 чел.)	ИЭУП (61 чел.)	НМИ (65 чел.)
1. Ситуативные мотивы (внешние)	4,4	4,5	4,6
2. Интегративные мотивы (смешанные)	2,3	2,4	2,3
3. Инструментальные мотивы (внутренние)	2,4	2,5	2,3

Коммуникативно-содержательный компонент содержания иноязычной подготовки предполагал овладение совокупностью общих речевых умений, включающих в себя чтение, аудирование, говорение и письмо. Согласно результатам опроса, а также тестовых заданий по английскому языку, мы получили следующие данные сформированности общих речевых умений иноязычной подготовки студентов вузов в процентном соотно-

шении: чтение – высокие баллы были продемонстрированы 78% студентов, аудирование – 56%, говорение – 62%, письмо – 70%. Наиболее ярко выраженными оказались лингвистическая, дискурсивная и социальная составляющие данного компонента, в то время как стратегическая, социокультурная и социолингвистическая оказались мало выраженными по результатам диагностики.

Таблица 3.

Составляющие коммуникативно-содержательного компонента иноязычной подготовки студентов гуманитарного профиля

Составляющие компонента	АСО (69 чел.)	ИЭУП (61 чел.)	НМИ (65 чел.)
1. Лингвистическая	4,4	4,5	4,6
2. Дискурсивная	4,2	4,1	4,3
3. Стратегическая	2,9	3	2,8
4. Социальная	3,6	3,5	3,7
5. Социокультурная	3,1	3	3,2
6. Социолингвистическая	2,5	2,7	2,6

Операционально-процессуальный компонент иноязычной подготовки студентов вуза, характеризовавший умения и навыки иноязычной речевой деятельности будущего специалиста гуманитарного профиля, проверялся в том числе по анализу практических языковых заданий, содержащих в себе профессионально-деловой контекст, связанный с будущей деятельностью студентов. По результатам ответов можно сделать выводы, что лишь незначительный процент студентов обладает следующими умениями и навыками: 1) организовывать свое участие в групповой деятельности для подготовки проекта на иностранном языке; 2) самостоятельно находить оптимальные решения для организации своей иноязычной подготовки; 3) осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи при подготовке устных выступлений и письменных работ на иностранном языке; 4) состав-

лять конспекты текстов и аннотации к научным статьям, курсовым и дипломным работам; 5) составлять портфолио своих достижений на иностранном языке; 6) в том числе никому не приходилось обмениваться информацией по профессионально-деловой тематике с представителями других стран и т.д.

Мы распределили студентов по трем уровням иноязычной подготовки, с учетом Европейской системы уровней владения иностранным языком: низкий (A2-B1), средний (B1-B2), высокий (B2-C1). На низком уровне подготовки находилась почти половина всех студентов (– 49% (АСО), 48,5% (ИЭУП) и 52% (НМИ)), и на среднем уровне значительная часть (– 44% (АСО), 43,5% (ИЭУП) и 40,5% (НМИ)), на высоком уровне менее 10-ти процентов с каждой группы (– 7% (АСО), 8% (ИЭУП) и 7,5% (НМИ)). Всего студентов – 195 чел.

Таблица 4.

Общий уровень иноязычной подготовки студентов гуманитарного профиля в ЧОУ ВПО «АСО», ЧОУ ВПО «ИЭУП» и МАОУ ВПО «НМИ» на констатирующем этапе эксперимента

Уровень	ЧОУ ВПО «АСО»	ЧОУ ВПО «ИЭУП»	МАОУ ВПО «НМИ»
Низкий	49	48,5	52
Средний	44	43,5	40,5
Высокий	7	8	7,5

Констатирующий эксперимент позволил выявить ряд существенных недостатков иноязычной подготовки студентов, которые следовало устранить в ходе формирующего этапа эксперимента путём внедрения зарубежных технологий в экспериментальной группе. Был определен исходный

уровень иноязычной подготовки студентов. В рамках шкалы «Общевропейские компетенции владения иностранным языком» знания студентов соответствовали, в среднем, уровням А1-А2 (т.е. от «уровня выживания» до «предпорогового промежуточного уровня»). Навыки общения оказались

наименее сформированными. Для студентов оказывается затруднительным построить логически связанное высказывание по заданной ситуации, произвести перифраз информации текста. Они испытывают затруднения в понимании устной речи на английском языке на слух. Таким образом, изучение исходного состояния языковой подготовки показало низкий уровень речевых умений, ограничивающийся переводом адаптированных текстов.

Мы выявили, что результаты первичного тестирования уровня иноязычной подготовки студентов гуманитарного профиля не имеют значимых различий. Исходя из этого, нами были сформированы две группы испытуе-

мых – экспериментальная (102 чел.) и контрольная (93 чел.). Мы подтвердили факт эквивалентности экспериментальной и контрольной групп по заданным критериям и их показателям.

Констатирующий этап эксперимента показал, что, согласно полученным результатам, уровень иноязычной подготовки студентов гуманитарного профиля явно недостаточен.

После реализации теоретико-прикладной модели мы наблюдали положительную динамику уровней иноязычной подготовки студентов гуманитарного профиля в вузах (в%) в экспериментальных группах на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 5.

Динамика уровней иноязычной подготовки студентов гуманитарного профиля на контрольном этапе эксперимента

Уровень	Экспериментальные группы, %		Контрольные группы, %	
	до	после	До	После
Низкий	49	9	51	34
Средний	43	69	42	54
Высокий	8	22	7	12

Проведенная опытно-экспериментальная работа констатировала повышение уровня иноязычной подготовки студентов гуманитарного профиля в вузах, что в целом подтверждает эффективность разработанной и внедренной в учебно-образовательный процесс теоретико-прикладной модели иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования.

Источники:

1. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО-ВПО: монография/под научной редакцией академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. 136с.

2. Сагитова Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 [Место защиты: Ин-т пе-

дагогике и психологии профессионального образования РАО]. Казань, 2011. 215 с.

References:

1. Gumanitarnaya obrazovannost' studentov v sisteme uchrejdeniy SPO-VPO: monografiya/podnauchnoy redakciey akademika RAO G.V. Muhametzyanovoy. Kazan':

Izdatel'stvo «Danis» IPP PO RAO, 2011. 136s.

2. Sagitova R.R. Formirovanie samoobrazovatel'noy kompetentsii studentov vuza v processe izucheniya gumanitarnykh disciplin: dis. ... kandidat pedagogicheskikh nauk: 13.00.01 [Mestozasch'ity': In-t pedagogiki i psihologii professional'nogo obrazovaniya RAO]. Kazan', 2011. 215 s.

Зарегистрирована: 01.07.2013

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ ГОТОВНОСТИ К ИЗМЕНЕНИЮ

Л.М. Колтакова

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования особенностей поведенческих компонентов самосознания студентов колледжей с разными типами готовности к изменению. Показано, что способности личности к самоактуализации в совокупности с потребностями в познании и мотивацией к самосовершенствованию являются психологическими условиями готовности к саморазвитию.

Ключевые слова: *самосознание, готовность к изменению, самоактуализация, саморазвитие.*

Актуальность темы связана с повышением в последнее время роли самого человека и его ответственности на этапе студенчества при планировании задач жизнестроительства, профессионального и личностного становления в постоянно изменяющихся условиях социальной реальности. Такая избирательность в постановке акцентов проблемы в системе «человек – социокультурная среда» обусловлена требованиями социального реформирования российского общества, в которых четко прослеживается ориентация на человеческие ресурсы, объективно имеющих возможности обеспечить глубокие преобразования во всех его сферах. В заказе современного общества на человека, обладающего качес-

твами зрелой личности, особое внимание отводится молодежи, от которой ожидается готовность к изменениям, самоотдача, личностная и профессиональная самореализация.

В то же время необходимо отметить, что на фоне социальных трансформаций общества, современных структурных преобразований развиваются деструктивные социальные процессы. Они порождают и формируют определенную ноосферу в социокультурной среде, взаимодействие с которой стимулирует появление качественных изменений в самосознании студенческой молодежи, а в соответствии с ними и формы познания и социального поведения. В связи с этим постепенно нарастают негатив-

ные тенденции и в системе социальных отношений, что можно наблюдать в усилении маргинализации и элитарности, а происходящая абсолютизация принципов удовольствия и индивидуализма, порождает проблемы, прежде всего, связанные с неспособностью к социальной адаптации будущего специалиста.

Серьезность поставленной проблемы требует актуализировать поиск условий и механизмов развития человека, обладающего способностями преодолевать собственную незащищенность, решать любые проблемы автономно, самостоятельно и независимо от социальных перемен.

В юношеском возрасте, приходящимся на период обучения в средних профессионально-образовательных учреждениях, особую значимость приобретают новообразования, обусловленные порогом «взросления». Структурные компоненты этих новообразований являют собой потенциал развивающейся личной идентичности, обуславливающий накопительные ресурсы регуляторного опыта, самоактуализации, готовности к изменениям в новых условиях социальной ситуации и устремленности к творческой самореализации.

Отсюда, в рамках обозначенной проблемы поднимаются вопросы, ответы на которые требуют многостороннего учета психологической специфики человека как уникального объекта познания в совокупности с поиском условий, факторов и психологических механизмов личностного и профессионального развития. Эти требования подразумевает и особый подход и особый выбор средств, которые позволяли бы подойти к пониманию уровневой организации пси-

хической реальности, которая едина по своей природе, но разная по форме проявления активности в динамике жизнедеятельности.

Сложность изучения, представленная в самой постановке поднимаемой проблемы, выдвигает в качестве методологической основы системно-динамический подход, в рамках которого наибольшее значение приобретает использование субъектного принципа в качестве объяснительного принципа, который не противоречит, а, на наш взгляд, логично вписывается в канву основных требований выбранного подхода. Подтверждение этому мы находим в психологических теориях Б.Г.Ананьева, Л.И.Анцыферовой, Л.С.Выготского, Р.Х.Шакурова и других ведущих ученых отечественной психологии. Методологический потенциал, вложенный в теории перечисленных авторов, позволяет подходить к изучению личности студента и как к субъектной реальности и как к процессу, потому что она представляет собой, с одной стороны образование социальной системы, с другой динамическую самоорганизующуюся многоуровневую регуляторную систему.

В рамках постановочной части проблемы мы считаем необходимым остановиться на ключевых моментах, которые имеют принципиальное значение для изучения психологического профиля студента колледжа. Это понятия «возраст студента колледжа», «готовность к изменению», самоактуализация и саморазвитие студентов как субъектов учебной деятельности и своей жизнедеятельности.

Возраст студента колледжа совпадает с психологическим фактом онтогенеза, известным в психологии

(Э.Эриксон) как достижение эгоидентичности, обеспечивающее адекватное вхождение в процесс самоактуализации и, соответственно с этим новообразованием, психологическую готовность к изменениям, обусловленной построением жизненных планов на будущее, где ведущее место отводится профессиональному самоопределению.

В психологии понятие «жизненные планы» связывают с развитием высшего уровня личности (Л.М.Веккер, 2000) и рассматривают как показатель овладения человеком собственным внутренним миром (Л.С.Выготский, 2000), сформированности уникальной системы приспособления к действительности [1, 2].

Психологический аспект наличия «жизненных планов», охватывающих все сферы активности личности, объективируют психологическую готовность к изменению, как одного из важнейших структурных показателей адаптивности «восходящего равновесия», включающий уровень притязаний, направленность и стиль жизнедеятельности, выбор рода занятий и т.д., необходимых для завершения психосоциального самоопределения в юношеском возрасте. Можно сказать, что студенчество, приходящее на время обучения в колледже – это этап определения важнейшей «задачи на смысл» (по А.Н.Леонтьеву) и разработки индивидуального проекта «жизнестроительства», и потому в онтогенезе представляет собой, по Д.И.Фельдштейну, поворотный рубеж в социальном движении «Я-общество» [3].

Под готовностью к изменению понимается психическое состояние предрасположенности к активности в той или иной ситуации, характерным

проявлением которого является своего рода мобилизованность, «настрой» к совершению действий, обусловленных определенными мотивами их совершения и соответствующей ситуацией. В психологии различают длительную и ситуативную готовность к изменениям, последняя подразумевает внутреннюю настроенность, мобилизованность на активные и осознанные действия в динамике достижения определенной цели.

По К.К.Планотову (1987) готовность к изменению – это функциональный уровень, достижение которого обеспечивается психическими особенностями личности (процессами и свойствами), в соответствии с которыми подготавливаются процессы достижения результатов деятельности [4]. М.И.Фаерман (2007) на основе проведенного исследования делает заключение, что готовность к изменению это функциональное комплексное состояние, представляющее собой, с одной стороны, результат поискового волевого поведения, а с другой, причину осознания и поведения, приводящие к существенным изменениям как в субъективной, так и объективной реальностях личности [5].

Иначе говоря, с одной стороны, если готовность к изменению есть результат поискового волевого действия, а волевое поведение не может быть неосознанным, то отсюда вытекает, что основу этого функционального состояния составляет осознание мотивов волевых действий, т.е. своих потребностей, переживаний, интересов и склонностей. С другой стороны, если готовность к изменению есть причина последующего поведения, то это означает, что состояние готовности к изменениям есть основа побудитель-

ных причин, обостряющих осознание будущих действий самоактуализации и плана их самореализации.

Необходимо подчеркнуть то, что период юношеского возраста ответственен процессом индивидуальности – это важнейший этап поиска самодостовенности, формирования единства представлений о себе, в процессе которого происходит экспериментирование смыслами, ролями, поведением и т.п. Это период интенсивного развития личной идентичности, и потому ситуативные проявления симптомов диффузного состояния, связанных с восприятием и отражением молодым человеком самого себя, расплывчатости жизненных планов, трудностей принятия решений и выбора средств в достижении задуманных целей относятся к нормативным явлениям. Кроме того, требует учета и то, что в этот возрастной период актуализация личностного и профессионального взросления совпадает с периодом физических и психических трансформаций на фоне социальных ожиданий, связанных с семейными, гендерными и профессиональными ролями.

Тем не менее, сложность психосоциального «взросления» молодого человека в период юношеского возраста уравнивается за счет активации механизмов осознания тождественности субъекта самому себе, развитием способностей готовности к изменению, мотивации к самосовершенствованию, что подготавливает условия для раскрытия внутренних ресурсов достижения восходящего уровня адаптивного равновесия в постоянно изменяющихся психосоциальных условиях.

Здесь необходимо отметить важность проявления следующего фак-

та – в динамике развертывающегося осознания самости и устремленности к преобразовательной активности возникают ситуации индивидуально-экстремальных затруднений с характерными симптомами нарушения приспособительного поведения (дезадаптации). По Ю.А.Александровскому (2000) – это связано со своего рода прорывом адаптационного барьера, который до этого момента обеспечивал адекватное отношение к трудным ситуациям.

Возникновение в период юношеского возраста таких психологических фактов – чрезвычайно важное событие, свидетельствующие о том, что появляются условия, актуализирующие потребность в новом содержании отношений при переходе к новой социальной ситуации. Проведенные нами исследования механизмов преодоления трудной ситуации показали, что периоды дезадаптации (неравновесного состояния) стимулируют поиск смысла поступков и деятельности и потому являются важнейшим условием для перехода в новую субъективную реальность [6]. В условиях дезадаптации, представляющей собой переходный период, вызывающей экспрессию механизмов критической ситуации выбора, внутриличностных конфликтов, нарушения приспособительного поведения, вызревает тенденция к вхождению в новую субъективную реальность, выражаясь в оформлении определенных взглядов, мыслей и действий, подготавливая условия к восхождению нового уровня адаптации, приспособления к изменившимся условиям среды.

В психологии некоторую аналогию способностей готовности к изменению с идеей достижения уровня

«восходящего равновесия» можно найти в ряде концепций, объясняющих механизмы этого процесса. Так А.Матвеевым была представлена динамика возникновения готовности к изменению в ситуации решения творческих задач, включающая этапы фрустрации, инкубации, инсайта, разработки и проверки решения [7]. На этапе фрустрации – состояние тупиковой ситуации со всеми симптомами нарушения приспособительного поведения. Этап инкубации – некий промежуточный переход, своего рода «затишье», бездействие, за которым следует осознание (этап инсайта) при сохранной мотивации, приводящее к принятию решения и само действие.

Понятие «адаптивность восходящего равновесия» отражает, на наш взгляд, одну из общих характеристик жизнедеятельности человека – это непрерывность процесса развития психодинамических характеристик субъектно-регуляторной системы. Как показали исследования, объективным показателем «восходящего равновесия» является состояние оптимального уровня функционирования человека, достижение которого обеспечивается психической активностью человека, направленной на постоянное повышение уровня адаптации с нарушением уже достигнутого уровня и преодоление препятствий на пути реализации субъективно-значимых его устремлений.

На наш взгляд, введение критерия «адаптивности восходящего равновесия» как системно-динамического свойства позволяет пролить свет на природу генеза возникновения феноменов самоактуализации и самореализации в процессе личностного

и профессионального становления, более глубоко раскрыть сущность типологических различий в их содержательных проявлениях. Некоторое понимание специфики проявлений психической активности и ее динамики имеет место быть представленным в психологии, в современных теориях А.Б.Леоновой (2006), А.О.Прохорова (1998), Р.Х.Шакурова (2007) [8; 9; 10]. Находя в теоретических позициях этих авторов подтверждение своей концептуальной идеи, нами был доказан механизм достижения «адаптивности восходящего равновесия» [11]. Он обусловлен циклическим переходом от состояния динамического равновесия к состоянию «неравновесного напряжения» и имеет нелинейный характер, функция которого обеспечить реализацию развития не по социально-разработанной программе, а родовой программы по восходящей (развивающей) траектории.

Таким образом, введение критерия «адаптивности восходящего равновесия» в рамках развития личностной и профессиональной сферы студента предполагает наличие фактора – субъекта, и учета того, что этот процесс в динамике его осуществления необходимо включает полярные стратегии «приспособление-преодоление», что отвечает важнейшему критерию целостности человека, как системы. Потенциал использования возможностей приспособления-преодоления генетически заложен уже в формально-динамических характеристиках, и в частности в параметрах состояния готовности к изменению, как механизм обеспечивающий стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих способ-

ностей на пути достижения жизненных целей. То есть, можно сказать, что это базовые механизмы, отвечающие основному закону жизнедеятельности, по которому активность человека и на биологическом и социальном уровнях направлена на обеспечение динамики повышения уровня равновесия через преодоление препятствий (неравновесное состояние), или его сохранения (приспособления), если возникает угроза утраты достигнутого.

Надо отметить, что на сегодняшний день имеющиеся данные об особенностях проявления механизмов готовности к изменению, обуславливающих способы адекватного преодоления дезадаптации по «восходящей» траектории в динамике развития личной идентичности, носят фрагментарный характер. Это препятствует пониманию роли и места самого человека в организации и регуляции собственной жизни и деятельности, а значит и разработке психотехнологий по активации механизмов, позволяющих трансформировать ситуативное поведение личности в инициативное, самостоятельное и осознанное нахождение ею смыслов и жизнеопределяющих выборов стратегий поведения в изменяющихся условиях социокультурной реальности.

С учетом проведенного теоретического осмысления проблемы, можно отметить следующее: с одной стороны, готовность личности к изменению можно связать с когнитивно-эмоциональным компонентом самосознания, – «психическое состояние предрасположенности к активности», определяемое образом «Я», самооценкой своих потребностей и мотивов поведения и деятельности в изменяющихся жизненных ситуациях; с другой стороны,

выступает как поведенческий компонент самосознания, отражающий функциональный уровень активности, обеспеченный актуализацией собственного потенциала – личностными и субъектными характеристиками, связанных со способностями преодоления/приспособления сложных жизненных ситуаций – «самоактуализация». В связи с этим возникает вопрос, определивший проблему нашего исследования: как соотносятся характеристики поведенческих компонентов самосознания, с потребностями к познанию и мотивами к активности при разной готовности к изменению к саморазвитию. Предметом данного исследования, таким образом, было изучение характеристик самосознания у студентов с разным типом готовности к изменению.

Результаты исследования:

Для распределения испытуемых на группы по критерию степени готовности к саморазвитию использовался опросник В.Л.Павлова «Готовность к саморазвитию». В этом тесте готовность к саморазвитию определяется по наличию и степени выраженности двух компонентов: мотивационно-потребностного – «готовности познавать себя» и операционального – «готовности самосовершенствоваться». В качестве испытуемых были студенты медицинских колледжей 2, 3 и 5 курсов г.Казани в количестве 83 человек. По результатам диагностики «Готовность к саморазвитию» опрошенные были разделены на 4 группы, отличающихся по соотношению мотивационного и операционального компонентов, представляющие разные типы готовности к саморазвитию. Полученные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение испытуемых по типам готовности к саморазвитию

Группа	Хочу знать себя	Могу совершенствоваться	Характеристика готовности к саморазвитию	N=	%
А	3,6	1,2	«Могу совершенствоваться», но «Не хочу знать себя»	4	4,8
Б	5,6	5,2	«Хочу знать себя» и «Могу измениться»	30	36,1
В	5,5	2,9	«Хочу знать себя», но «Не могу совершенствоваться»	28	33,8
Г	3,6	4,4	«Не хочу себя знать» и «Не могу себя изменить»	21	25,3

Как видно из таблицы 1, у испытуемых групп «Б» и «В» выраженность мотивационного компонента «хочу знать себя» достаточно высокий (5,6 и 5,5). Но, как можно видеть, в группе «Б» испытуемые отличаются от испытуемых группы «А» по операциональному компоненту «могу измениться»/«могу совершенствоваться» (5,2 и соответственно 3,6). В группе «Г» самые низкие показатели компонентов «готовности к саморазвитию», при этом надо отметить и мотивационный и операциональный компонент не выражен – «не хочу себя знать» и «не могу себя изменить», т.е. в этой группе испытуемых нет потребности знать себя и они не владеют навыками самосовершенствования; у испытуемых группы «А» – низкий мотивационный компонент – 1,2.

Следующим этапом анализа было изучение направленности изменений по изучаемым параметрам в группах

с разной степенью готовности к саморазвитию. С учетом того, что в группе «А» испытуемых только четыре человека, данные этой группы в дальнейший анализ не были включены.

Изучение значимости различий между параметрами в группах, а также интенсивность сдвига изменений с определением знака направленности этого изменения с целью выяснить вес того или иного компонента, обеспечивающих процесс самоактуализации для трех групп, выявленных в процессе проведенного анализа, проводилось по критерию Вилкоксона. Т.е., нам необходимо было ответить на следующие вопросы: являются ли значимыми различия между группами, находящихся в разных психологических условиях готовности к изменениям? По каким показателям можно утверждать нетипичность или типичность сдвигов изменений? (см. табл. 2)

Таблица 2.

Сравнительный анализ различий между группами

№/п	Название шкал по изучаемым показателям	Сравнение относительной частоты использования знаковых рангов			
		Экспериментальные группы «Б» и «В»		Экспериментальные группы «Б» и «Г»	
		Тэмп.	Асимпт. знч. (двухсторонняя)	Тэмп.	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
1	Готовность познавать себя	– ,059 α	,873	– 3,002 α	,003
2	Готовность изменяться	– 3,663 α	,000	– 1,693 α	,090
3	Ориентация во времени	– ,158 α	,874	– ,179 β	,858
4	Ценности	– ,448 α	,654	– 1,052 α	,293
5	Взгляд на природу человека	– ,131 β	,896	– ,108 β	,914
6	Потребность в познании	– 1,449 α	,147	– 1,487 β	,137
7	Креативность	– ,362 α	,725	– ,954 α	,340
8	Автономность	– ,394 α	,693	– 1,254 β	,210
9	Спонтанность	– 2,282 β	,022	– 2,661 β	0,008
10	Самопонимание	– 1,382 α	,167	– ,298 β	,766
11	Аугосимпатия	– ,166 β	,868	– 1,029 β	,304
12	Контактность	– ,000 α	1,000	– 1,809 β	,070
13	Гибкость в общении	– 1,028 α	,304	– ,272 α	,785

Примечание: α – используются положительные ранги; β – используются отрицательные ранги;

α – сумма положительных рангов равна сумме отрицательных рангов;

«Р» – знак сдвига в зависимости от разной готовности к саморазвитию.

Результаты, полученные с помощью знакового рангового критерия Вилкоксона, показали, что различия в группах при разной готовности к изменению незначительны, и в основном их можно интерпретировать как $H_0 = \{\text{различия между двумя распределениями недостоверны}\}$. По таблице видно, что к статистически достоверному различию можно отнести только один показатель по параметру «хочу познавать себя», полученный

при сравнении групп «Б» и «Г» и интерпретировать его как «типичный сдвиг». Этот результат показывает, что в третьей группе «Г» выбор по этому показателю отрицательный, и испытуемые этой группы не используют этот ресурс для своего развития.

Хотя статистических различий на достоверном уровне в группах не получены, тем не менее, необходимо отметить следующий, также в этом исследовании, важный факт, зафик-

сированный в анализе – это данные, полученные по знаку использования рангов. По таблице двухсторонних различий в группах видно, что частота использования положительных рангов и отрицательных рангов в группах «Б» – «В» и «Б» – «Г» имеет значительный вес различий. Т.е. частота положительных выборов группы «Б» с группой «В» больше, чем в варианте группы «Б» и группы «Г» (10 и 3; соответственно 5 и 8). По результатам полученных данных сравнительного анализа групп по основанию соотношения характеристик поведенческих компонентов самосознания, с потребностями к познанию и мотивами к активности и способностей к самоактуализации при разной готовности к изменению можно сделать следующее заключение: наиболее благоприятное сочетание для дальнейшего личностного развития имеют испытуемые из группы «Б». Их стремление все более глубоко познавать себя сочетается с потребностью в действительном самосовершенствовании, используя такие ресурсы, как «потребность в познании», постоянную «готовность к самосовершенствованию», «спонтанность, т.е. внутреннее раскованы» по сравнению с испытуемыми из других групп.

Статистический анализ не подтвердил значимых различий у испытуемых из второй группы «В», но качественный анализ показал различия по параметру «готовность к изменению», модальность ответов по которому означала – «не могу совершенствоваться», т.е. у студентов нет достаточно техник, соответствующей практики для этого. Сочетание этого параметра с параметром «готовности познавать себя» означает, что студенты желают знать больше о себе, но еще не владеет

навыками самосовершенствования для того чтобы изменяться. Поэтому, полученные результаты по данной группе в прогностическом плане также благополучны по сравнению с испытуемыми из третьей группы «Г», которые не желают работать над собой. Таким образом, нами были получены результаты, представляющие собой ключ для дальнейшего теоретического анализа, а также поиска причин возникновения проблем у студентов на практике.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что самоактуализация студентов обеспечивается особенностями развития структурных компонентов самосознания, среди которых потребность к познанию себя и мотивация к самосовершенствованию выступают условиями готовности к саморазвитию, следовательно, их формирование является одной из важных задач профессиональной подготовки студентов, что показано на примере исследования студентов медколледжей.

Источники:

1. Веккер Л.М. Психические процессы: [В 3 т.]. Л.: Изд-во ЛГУ. Т.3. Субъект. Переживание. Действие. Сознание. 1981. 326 с.
2. Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1007 с.
3. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности М.: Международная педагогическая академия, 1994. 190 с.
4. Платонов Ю.П. Профессионально-педагогическая направленность мастера производственного обучения Л., 1987. 215 с.
5. Фаерман М.И.. Психологическая готовность к изменениям (интегративный подход) [статья] // Каталог статей: http://faerman.ucoz.ru/publ/psikhologicheskaja_

gotovnost_k_izmenenijam_integrativnyj_podkhod/1-1-0-2

6. Колпакова Л.М. Адаптивные способности в регуляции прогноза поведения в трудной ситуации // Образование и саморазвитие, 2011. № 4 (26). С. 185-191.

7. Матвеев А. Этапы креативного процесса // «Инсайт инфо». URL: <http://insight.creatress.com.ua/menu/plav2/kreas/s2.php>

8. Леонова А.Б., Мотовилина И.А. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений // Психологический журнал, 2006. №2, Т. 27. С. 79-92.

9. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1998. 152 с.

10. Шакуров Р.Х. Рождение личности: новая парадигма: монография. Казань: Изд-во Каз. гос. технол. ун-та, 2007. 528 с.

11. Колпакова Л.М. Типологический анализ адаптивности «восходящего равновесия» в трудной ситуации (на примере матерей детей, больных детским церебральным параличом) // Вопросы психического здоровья детей и подростков (научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии). М., 2012 (12). № 2. С. 22– 29.

References:

1. Vekker L.M. Psihicheskie processy': [V 3 t.]. L.: Izd-vo LGU. T.3. Sub'ekt. Perejivanie. Deystvie. Soznanie. 1981. 326 s.

2. Vy'gotskiy L.S. Psihologiya. M.: Aprel' Press: E'KSMO-Press, 2000. 1007 с.

3. Fel'dshteyn D.I. Psihologiya stanovleniya lichnosti M.: Mejdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. 190 s.

4. Platonov YU.P. Professional'no-pedagogicheskaya napravlenost' mastera proizvodstvennogo obucheniya L., 1987. 215 s.

5. Faerman M.I. Psihologicheskaya gotovnost' k izmeneniyam (integrativny'y podhod) [stat'ya] // Katalog staley: http://faerman.ucoz.ru/publ/psikhologicheskaja_gotovnost_k_izmenenijam_integrativnyj_podkhod/1-1-0-2.

6. Kolpakova L.M. Adaptivny'e sposobnosti v regulyacii prognoza povedeniya v trudnoysituacii//Obrazovanie i samorazvitie, 2011. № 4 (26). S. 185-191.

7. Matveev A. E'tapy' kreativnogo processa // «Insayt info». URL: <http://insight.creatress.com.ua/menu/plav2/kreas/s2.php>

8. Leonova A.B., Motovilina I.A. Professional'ny'y stress v processe organizacionny'hizmeneniy//Psihologicheskij jurnal, 2006. №2, Т. 27. S. 79-92.

9. Prohorov A.O. Psihologiya neravnovesny'h sostoyaniy. M.: Izd-vo In-ta psihologii RAN, 1998. 152 s.

10. SHakurov R.H. Rojdenie lichnosti: novaya paradigma: monografiya. Kazan': Izd-vo Kaz. gos. tehnol. un-ta, 2007. 528 s.

11. Kolpakova L.M. Tipologicheskij analiz adaptivnosti «voshodyasch'ego ravnovesiya» v trudnoy situacii (na primere materey detey, bol'ny'h detskim cerebral'ny'm paralichom) // Voprosy' psihicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov (nauchno-prakticheskij jurnal psihiatrii, psihologii, psihoterapii). M., 2012 (12). № 2. S. 22– 29.

Зарегистрирована: 23.07.2013

ВЛИЯНИЯ ТИПА СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАЖА НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ

Г.С. Прыгин

В статье определялось влияние типа субъектной регуляции и стажа педагогов на проявление их социально-психологических качеств. Для диагностики социально-психологических качеств педагогов использовался Калифорнийский психологический опросник (CPI). Результаты были подвергнуты двухфакторному дисперсионному анализу (ANOVA). Было выявлено значимое влияние педагогического стажа и типа субъектной регуляции на 8 из 18-ти представленных в CPI шкал личностных качеств. Обнаружено влияние: стажа на шкалы «Sp» – социальный облик и «Re» – ответственность; типа субъектной регуляции на шкалы «ToI» – толерантность и «Fe» – женственность. Совместное влияние типа субъектной регуляции и педагогического стажа на шкалы: «Sc» – самоконтроль и «Gi» – хорошее впечатление, «Ask» – достижение через конформность и «Ie» – интеллектуальная эффективность.

Ключевые слова: *типы субъектной регуляции, педагогический стаж, социально-психологические качества, психодиагностика, Калифорнийский психологический опросник (CPI).*

Образовательный процесс предъявляет высокие требования к профессиональным качествам и уровню подготовки педагога, к его профессиональной компетентности, поэтому эффективность педагогической деятельности всегда зависела от уровня подготовки педагогов их педагогического опыта и личностных особенностей. Среди указанных трех факторов особый интерес представляет фактор личностных особенностей, поскольку именно он в наибольшей степени определяет становление педагога как субъекта профессиональной деятельности. В данной работе представляет определенный практический интерес разделение (условно) личностных особенностей педагогов на обеспечиваю-

щие его коммуникативную эффективность и на связанные непосредственно с процессуальной стороной педагогической деятельности.

Проблемой социально-психологических особенностей педагогов (в том числе, и в аспекте их коммуникативной эффективности) занимались Н.С.Лейтес, Н.Н.Поддяков, А.В.Запорожец, А.М.Матюшкин и др. Социально-психологические и личностные профессионально значимые качества педагога исследовала А.К.Маркова [1]. Л.М.Митина в своих исследованиях выделила более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик) [2].

Проблема личностных особенностей педагогов, больше связанных непосредственно с процессуальной стороной педагогической деятельности, исследована в значительно меньшей мере [5]. В данной работе мы рассматриваем ее с позиции теории субъектной регуляции деятельности, позволяющей понять и объяснить такое атрибутивное системное качество личности как ее «эффективная самостоятельность» [4].

Актуальность проведенного исследования заключается, во-первых, в теоретико-эмпирической проработке проблемы, связанной с влиянием «эффективной самостоятельности» и стажа работы педагога на активность и успешность его профессиональной деятельности; во-вторых, в получении эмпирического материала, который можно использовать для разработки персональных программ повышения квалификации педагогических кадров с учетом личностно-типологических особенностей и опыта каждого педагога.

В теории субъектной регуляции выделяется два полярных типа осуществления деятельности: «автономный» и «зависимый». Основой для типологизации является уровень сформированности комплекса качеств личности (как субъекта деятельности), объединенных по признаку «эффективной самостоятельности». Автономные субъекты обладают сформированным комплексом таких качеств, что позволяет им при выполнении деятельности опираться, главным образом, на собственные знания, суждения, личные качества и т.д. Другая (полярная) группа субъектов, у которой данный комплекс качеств личности сформирован слабо, охарактеризова-

на как зависимые в осуществлении деятельности. Каждому из указанных типов, кроме характерного уровня сформированности комплекса качеств личности, соответствует определенная структурная и функциональная сформированность системы субъектной регуляции [4].

В исследовании ставилась цель – определить влияние типа субъектной регуляции и стажа педагогов на проявление их социально-психологических качеств. Была выдвинута гипотеза о том, что высокий уровень «эффективной самостоятельности» и большой педагогический стаж оказывают позитивное влияние на развитие социально-психологических качеств педагогов, необходимых для успешного осуществления их профессиональной деятельности.

Для проверки гипотезы было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось на базе средних общеобразовательных школ г.Набережные Челны. В исследовании принимали участие педагоги со стажем работы от 1 до 30 лет. Предполагалось, что стаж профессиональной деятельности до 10 лет считать малым, а после 10 лет большим. Объем выборки – 70 человек в возрасте от 23 до 59 лет (две группы по 35 человек в каждой).

На первом этапе с помощью опросника «автономности–зависимости» (Г.С.Прыгин) были сформированы две равные выборки педагогов с автономным и зависимым типами субъектной регуляции, затем для диагностики социально-психологических особенностей педагогов был использован Калифорнийский психологический опросник (СРІ) [3]. Полученные результаты были подвергнуты двух-

факторному дисперсионному анализу (ANOVA) в статистическом пакете «SPSS-12», причем в качестве независимых переменных выступали два фактора – тип субъектной регуляции и педагогический стаж.

Анализ и интерпретация результатов двухфакторного дисперсионного анализа (ANOVA). Результаты данного анализа выявили, что значимое влияние педагогического стажа и типа субъектной регуляции присутс-

твует в 8 из 18-ти представленных в СРІ шкал личностных свойств, влияющих на межличностные отношения. Рассмотрим результаты по каждой из этих 8 шкал, отобразив для большей наглядности полученные результаты по каждой шкале в графической форме. Влияние одного только стажа прослеживается по шкалам «Sp» – социальный облик и «Re» – ответственность (см. рис. 1).

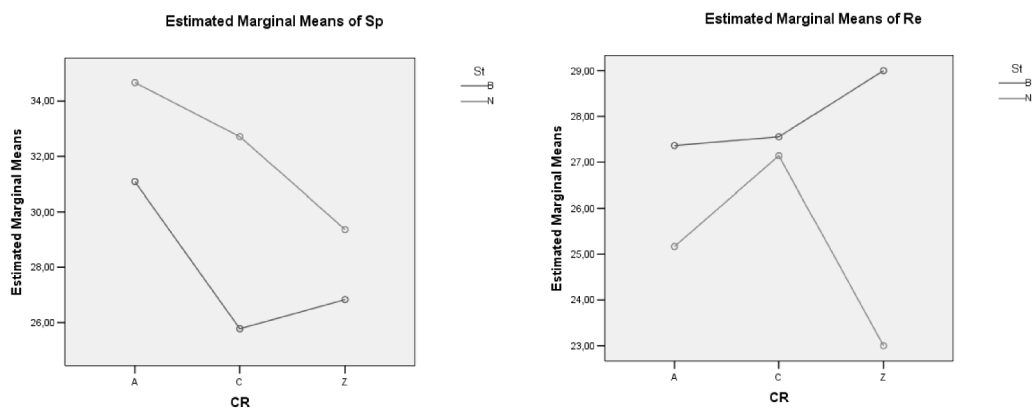


Рис. 1. Влияние педагогического стажа на «Sp» – степень активности, спонтанности поведения и оригинальности суждений (слева) и на «Re» – степень надежности и ответственности (справа).

Примечание: здесь и далее на рисунках: St – стаж работы, B – большой стаж работы, N – малый стаж работы; CR – субъектная регуляция, A – группа автономных педагогов, Z – группа зависимых педагогов.

Видно, что с увеличением стажа, показатели по шкале «Sp» – социальный облик уменьшаются как у автономных, так и у зависимых педагогов, причём сам показатель выше у автономных педагогов, то есть педагоги с меньшим стажем независимо от типа субъектной регуляции более активны, полны энтузиазма, спонтанны и неформальны. По мере набора опыта педагоги становятся менее активными,

более педантичными и осторожными в своих суждениях.

По шкале ответственности «Re» – с увеличением профессионального стажа, чувство надежности и ответственности возрастает как у зависимых, так и у автономных педагогов, причём у зависимых намного сильнее. При малом стаже показатели по шкале «Re» у автономных выше, чем у зависимых, поскольку это качество

изначально у автономных лиц развито сильнее. У более опытных педагогов, наоборот, показатели по шкале «Re» у автономных ниже, чем у зависимых. Таким образом, с набором опыта, зависимые педагоги успешнее развивают вышеназванные качества.

Влияние только типа субъектной регуляции прослеживается по шкалам «Tol» – толерантность и «Fe» – женственность (см. рис. 2). Сравнение полученных профилей показывает, что с повышением степени эффективной самостоятельности педагогов, независимо от количества проработанных лет, показатели их толерантности резко возрастают, а показатели «женственности» снижаются. Это может означать, что, чем сильнее у педагогов

развита «эффективная самостоятельность», тем они более общительны, терпимы к окружающим («Tol»); более активны, честолюбивы, решительны и рассудительны («Fe»). То есть более опытные, но зависимые педагоги менее терпимы к окружающим и более категоричны в своих убеждениях и пессимистичны, чем их молодые автономные коллеги.

Совместное влияние типа субъектной регуляции и педагогического стажа на социально-психологические качества педагогов выявилось на следующих шкалах: «Sc» – самоконтроль и «Gi» – хорошее впечатление, «Ack» – достижение через конформность и «Ie» – интеллектуальная эффективность.

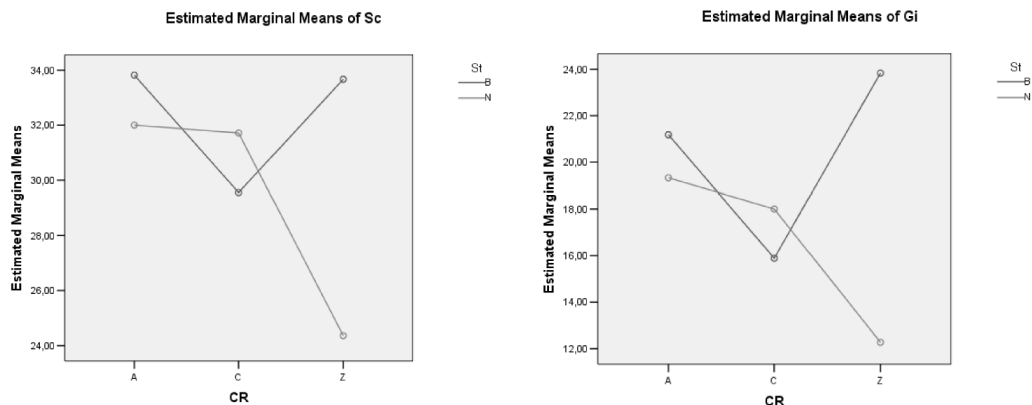


Рис. 2. Влияние педагогического стажа на «Tol» – степень терпимости к окружению и категоричности социальных убеждений и установок (слева) и на «Fe» – уровень чуткости, мягкости характера, честолюбия и упорства (справа).

Анализируя совместное влияние стажа и типа субъектной регуляции, отметим, что изначально самые низкие показатели по шкале «Sc» – самоконтроль – у зависимых педагогов с низким стажем (значительно ниже, чем у автономных с тем же стажем). Это еще раз подтверждает, что тип субъектной

регуляции влияет на проявление личностных качеств, связанных с самоконтролем, в сторону их увеличения от зависимых к автономным. С увеличением профессионального стажа, показатели самоконтроля увеличиваются у обеих подгрупп, причём у зависимых педагогов они стремительно

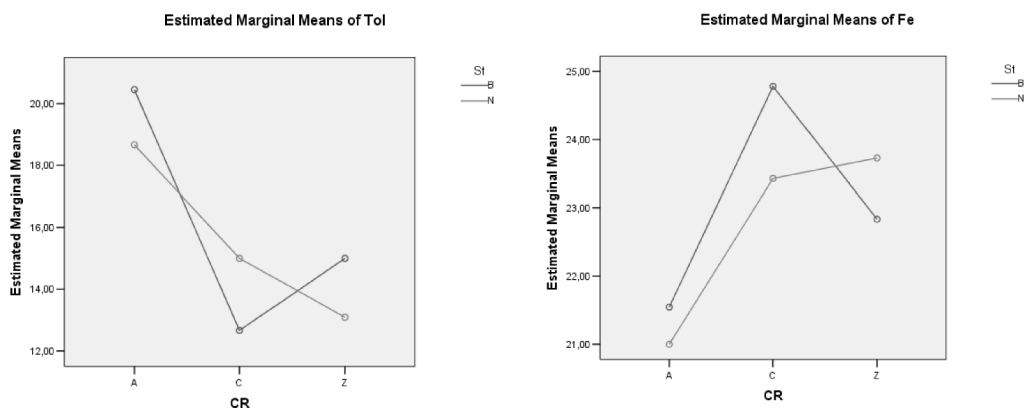


Рис. 3. Влияние типа субъектной регуляции и педагогического стажа на уровень «Sc» – самоконтроля (слева) и «Gi» – способности произвести хорошее впечатление (справа).

идут вверх и, практически, достигают уровня самоконтроля автономных. У автономных – самоконтроль достаточно высок и в начале профессиональной деятельности, а с набором профессионального опыта увеличивается немного.

Таким образом, можно выделить молодых зависимых педагогов, отличающихся большей неуравновешенностью, эгоцентричностью, импульсивностью; и опытных автономных, зависимых и молодых автономных педагогов отличающихся большей терпеливостью, вдумчивостью и осмотрительностью, большей требовательностью по отношению к себе и к другим. Анализ совместного влияния стажа и типа субъектной регуляции на проявление «хорошего впечатления» показывает, что самые низкие показатели по шкале «Gi» у зависимых педагогов с малым стажем, которые, однако, с ростом стажа резко взлетают, даже выше, чем у молодых и опытных автономных педагогов. У автономных рост стажа, также несколько увеличивает показатели «Gi». Следовательно, тип субъектной регуляции влияет на

проявление личностных качеств, связанных с созданием о себе благоприятного впечатления. У молодых педагогов показатели растут, а у опытных, в целом, понижаются в направлении от зависимых к автономным. Опытных автономных, зависимых и молодых автономных педагогов отличают от их молодых зависимых коллег большая готовность к сотрудничеству, сердечность, способность оказать услугу и большая общительность. На рисунке 4 представлено совместное влияние типа субъектной регуляции и педагогического стажа на способность достигать цели благодаря сотрудничеству (шкала «Ask»).

Видно, что профили педагогов с высоким и низким стажем обеих типов субъектной регуляции, практически, «зеркалят» друг друга относительно наклонной оси, с более высокими показателями по шкале «Ask» – достижение через конформность у автономных педагогов; то есть малый и большой стаж вместе с типами субъектной регуляции оказывают взаимное влияние на уровень выраженности данных качеств.

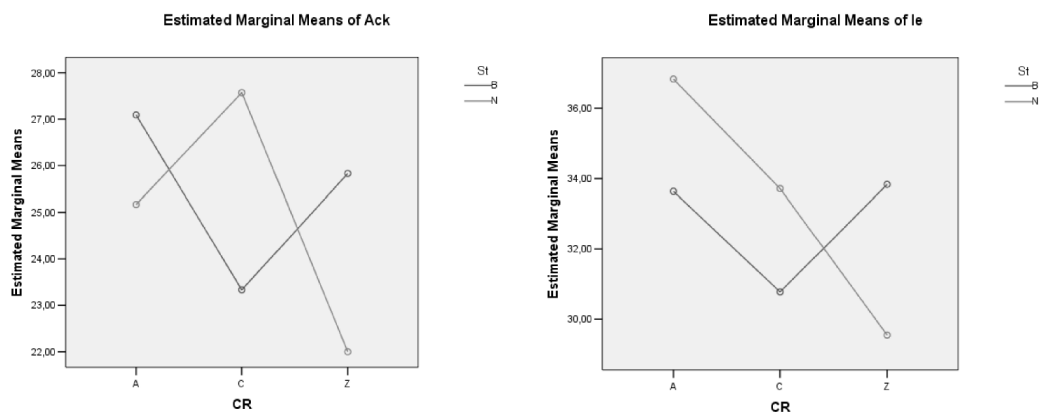


Рис. 4. Влияние типа субъектной регуляции и педагогического стажа на способность достигать цели благодаря сотрудничеству «Ask» (слева) и способности к интеллектуальной эффективности «Ie» (справа).

В конечном итоге, при совместном влиянии стажа и типа субъектной регуляции имеем: при увеличении стажа и уровня субъектной регуляции, способность к достижению через конформность возрастает и у автономных, и у зависимых педагогов, причём у зависимых динамика выше. Итак, самой большой склонностью к сотрудничеству, ответственности, оптимизму будут обладать автономные опытные педагоги, а наименьшей – молодые зависимые педагоги. Далее можно отметить неоднозначность совместного влияния типа субъектной регуляции и педагогического стажа на уровень развития личностных качеств, относящихся к «Ie» – интеллектуальной эффективности (см. рис. 4). У молодых педагогов способность к интеллектуальной эффективности возрастает практически прямо пропорционально уровню развития субъектной регуляции, то есть, чем выше уровень ее развития, тем выше показатели по шкале интеллектуальной эффективности. У более опытных педагогов картина другая: показатели «Ie» по направле-

нию от зависимых к автономным сначала снижаются почти до уровня молодых зависимых педагогов, но затем восстанавливаются на прежнем уровне, хотя по абсолютному показателю значительно отстают от молодых автономных.

Отсюда можно сделать вывод о том, что если в начале своей карьеры молодые зависимые педагоги менее честолюбивы и находчивы, имеют недостаток самоуправления и самодисциплины, меньшее значение придают познавательным вопросам и соответственно, имеют самые низкие показатели по «Ie», а молодые автономные, наоборот, – хорошо информированы, ясно мыслят, способны планировать свою деятельность, более прогрессивны, эффективны и, соответственно, имеют самые высокие показатели по «Ie», – то с набором педагогического опыта у автономных педагогов идёт снижение показателей интеллектуальной эффективности, а у зависимых повышение, и в результате, они сравниваются у обеих подгрупп.

Источники:

1. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 2003. 190 с.
2. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. М., 1994
3. Калифорнийский Психологический Опросник (CPI) / Адаптация И.М.Дашков, Н.А.Курганский, Н.Н.Чумакова. Психологический центр ПСИХРОН. СПб. Челябинск, 2003.
4. *Прыгин Г.С.* «Психология самостоятельности: Теоретические и экспериментальные исследования». Изд-во: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. 565 с.
5. *Шадриков В.Д.* Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель, 2007. №6 (54).

References:

1. *Markova A.K.* Psihologiya truda uchitelya. M.: Prosvesch'enie, 2003. 190 s.
2. *Mitina L.M.* Uchitel' kak lichnost' i professional. M., 1994
3. Kaliforniyskiy Psihologicheskiy Oprosnik (CPI) / Adaptaciya I.M.Dashkov, N.A.Kurganskiy, N.N.Chumakova. Psihologicheskiy centr PsiHRON. SPb. Chelyabinsk, 2003.
4. *Pry'gin G.S.* «Psihologiya samostoyatel'nosti: Teoreticheskie i e'ksperimental'ny'e issledovaniya». Izd-vo: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. 565 s.
5. *SHadrikov V.D.* Bazovy'e kompetencii pedagogicheskoy deyatel'nosti // Sibirskiy uchitel', 2007. №6 (54).

Зарегистрирована: 08.07.2013

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА МЕТОДОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ГИБДД

О.В. Батюшкова

В статье предлагается комплекс психодиагностических методик для изучения личностных и этических качеств сотрудников ГИБДД в рамках психологического сопровождения с целью формирования и поддержания необходимого уровня морально-психологической готовности личного состава ОВД к эффективному решению оперативно-служебной задач

Ключевые слова: *психологическое сопровождение, задачи психологического сопровождения, психологическая диагностика, диагностика профессионально-важных психологических качеств, изучение сотрудников, коррекция негативных личностных и этических качеств*

Служба в дорожно-патрульном подразделении относится к сложным видам профессиональной деятельности, которая характеризуется: многообразием профессиональных задач; наличием служебных (включая боевые) ситуаций, при которых выполнение должностных обязанностей связано с риском и опасностью для жизни; высоким уровнем напряженности труда; жесткими временными ограничениями для достижения требуемого профессионального уровня; повышенной социальной ответственностью за профессиональные ошибки; высокой вероятностью причинения сотрудником профессионального вреда другим людям [3].

Сложная профессия, как отмечалось выше, предполагает многоуровневую систему психологических и физиологических требований к профессионалу. Очевидно, что анализ личности сотрудника ГИБДД в этом случае должен строиться на основе системного подхода. На методическом уровне это означает использование широкого спектра комплекса психодиагностических процедур при изучении профессионала в рамках психологического сопровождения его деятельности.

Опираясь на имеющийся опыт работы в данном направлении можно сделать вывод, что основной процент конфликтных ситуаций с гражданами дает не нарушение сотрудниками ГИБДД законности, не допущение ими тактических ошибок при взаимодействии с населением (например, при составлении протоколов ДТП и т.д.), а вносят личностные и этические разногласия между оппонентами профессионального общения. Таким образом, в рамках психологического со-

провождения оперативно-служебной деятельности сотрудников ГИБДД мы определенно имеем возможность осуществлять профилактику конфликтных ситуаций, непосредственно связанных с выполнением служебных задач, путем повышения эффективности *коррекции* выявленных негативных *личностных и этических качеств* сотрудников.

В настоящее время наблюдается определенный дефицит знаний по решению психодиагностических проблем узкопрофессионального подбора и расстановки кадров ГИБДД и проблем, связанных с особенностями их профессиональной деятельности. Исходя из этого, данная статья посвящена решению задачи подбора современных методов и средств *диагностики профессионально-важных психологических качеств* сотрудников ГИБДД в процессе их психологического сопровождения.

Психологическое сопровождение – это система организационных и психологических мероприятий, направленных на совершенствование служебной деятельности органов внутренних дел на основе мобилизации психологического потенциала профессионального саморазвития личности, служебных коллективов, а также организационно-управленческой структуры.

Согласно Приказам МВД Российской Федерации № 1141 от 24.12.08 г.; № 80 от 11.02.10 г., психологическое сопровождение деятельности сотрудников органов внутренних дел является одним из важнейших направлений работы с личным составом, которое направлено на формирование и поддержание необходимого уровня морально-психологической готовности со-



трудников к эффективному решению оперативно-служебной задач, а также на совершенствование работы с личным составом путем реализации современных достижений психологической науки и практики. *Задачей психологического сопровождения* является обеспечение морально-психологической готовности личного состава к оперативно-служебной деятельности в повседневных и экстремальных условиях. Основные функции психологического сопровождения:

- осуществлять мероприятия по формированию и поддержанию морально-психологической готовности сотрудников к выполнению оперативно-служебных задач, сохранению их психического здоровья и профессиональной работоспособности;
- участвовать в работе по организации морально-психологического обеспечения деятельности личного состава, командируемого для выполнения оперативно-служебных задач в особых условиях;

– устанавливать и поддерживать взаимодействие с представителями служб психологического обеспечения федеральных органов исполнительной власти для повышения эффективности оперативно-служебной деятельности личного состава в особых условиях;

– организовывать проведение психодиагностических мероприятий, специальных психофизиологических исследований, направленных на изучение, анализ и оценку личностных качеств, психологических особенностей сотрудников, кандидатов на службу в органы внутренних дел и учебу в образовательные учреждения МВД России;

– осуществлять подготовку заключений о степени психологической пригодности кандидатов к службе в органах внутренних дел и учебе в образовательных учреждениях МВД России, а также готовности сотрудников к выполнению обязанностей при их перемещении на другие должности в системе МВД России;

– организовывать изучение личностных и профессиональных качеств сотрудников при назначении на должности руководящего состава, прогнозировать успешность их управленческой деятельности, в том числе при ежегодном формировании резерва для назначения на должности руководителей, готовить соответствующие заключения;

– оказывать психологическую помощь молодым сотрудникам в процессе социально-психологической адаптации к условиям оперативно-служебной деятельности;

– обеспечивать проведение занятий по профессиональной психологической подготовке личного состава с

учетом специфики служебной деятельности и характера решаемых задач;

– организовывать консультативную работу с руководителями органов и подразделений системы МВД России и сотрудниками подразделений по работе с личным составом по психологическим аспектам организации и проведения индивидуальной воспитательной, профилактической работы с подчиненными сотрудниками;

– проводить мероприятия по подготовке рекомендаций для руководителей органов и подразделений системы МВД России и сотрудников, осуществляющих организацию работы, с личным составом, по использованию психологических подходов и методов в воспитательной, профилактической работе с сотрудниками;

– организовывать проведение занятий с руководителями и сотрудниками подразделений по работе с личным составом по изучению и практическому применению психологических форм и методов работы с сотрудниками;

– участвовать в организации и контроле мероприятий по психологическому обеспечению учебно-воспитательного процесса в центрах профессиональной подготовки МВД, ГУВД, УВД по субъектам Российской Федерации, УВДТ;

– обеспечивать обучение личного состава способам индивидуальной диагностики и регуляции психического состояния, оказания первой помощи при острых стрессовых расстройствах, осуществления психологической взаимопомощи;

– проводить психологический анализ особенностей служебной деятельности сотрудников и разраба-

тывать рекомендации руководителям подразделений по ее оптимизации;

- разрабатывать предложения руководителю подразделения по работе с личным составом по подбору и расстановке сотрудников с учетом их личностных качеств, психологических особенностей и групповой совместимости для достижения высоких результатов оперативно-служебной деятельности;

- осуществлять изучение, анализ и оценку морально-психологического климата в служебных коллективах, готовить рекомендации по его оптимизации, а также совершенствовать стиль и методы управления личным составом;

- организовывать и проводить психодиагностические мероприятия с сотрудниками при допуске к постоянному ношению и хранению служебного оружия;

- участвовать в организации и проведении психологических мероприятий с сотрудниками по предупреждению профессиональной деформации личности, выявлению лиц, находящихся в кризисном состоянии, и профилактике суицидальных происшествий среди личного состава;

- организовывать и контролировать функционирование кабинетов психологической регуляции в органах внутренних дел;

- принимать участие в проведении профилактической работы с сотрудниками, требующими повышенного психолого-педагогического внимания;

- осуществлять подготовку предложений по направлению, в установленном порядке, сотрудников с нарушениями психической адаптации

в медицинские учреждения для прохождения углубленного обследования и оказания специализированной помощи;

- принимать участие в проведении служебных проверок по фактам суицидальных происшествий, гибели и ранений сотрудников, подготовке рекомендаций руководителям подразделений по минимизации последствий чрезвычайных происшествий, а также их профилактики;

- организовывать и проводить, в установленном порядке, психореабилитационную работу, коррекционные мероприятия с сотрудниками, имеющими признаки нарушений психической адаптации, переутомления и других расстройств;

- оказывать психологическую помощь личному составу после выполнения оперативно-служебных задач в экстремальных условиях, а также в случаях, связанных с гибелью сотрудников, применением и использованием табельного оружия;

- проводить в установленном порядке консультативную работу с сотрудниками и членами их семей по вопросам профилактики, разрешения и минимизации последствий межличностных конфликтов, учета психологических факторов при осуществлении профессиональной деятельности и регулировании семейно-бытовых отношений;

- оказывать помощь сотрудникам в решении социально-психологических проблем в период подготовки к увольнению из органов внутренних дел.

К числу основных видов деятельности психологической службы ГИБДД МВД по Республике Татарстан

относится психологическая диагностика. Психологическая диагностика – основа деятельности любого практического психолога [2]. Основаниями для проведения психодиагностического обследования являются: поступление на службу в органы внутренних дел; профессиональный отбор кандидатов или перевод сотрудников на другие должности; плановое обследование личного состава с целью выявления индивидуально-психологических особенностей личности, мотивационно-волевой сферы, эмоциональной устойчивости и коммуникативных качеств; изучение морально-психологического климата в коллективе и стиля руководства; решение вопроса о профессиональной пригодности к различным видам деятельности; оптимальная расстановка кадров; оказание психологической (консультативной) помощи при решении личных и семейных проблем; предупреждение и коррекция различных форм деструктивного поведения и др. [13].

Практические психологи участвуют в *изучении сотрудников* посредством определения соответствия их социально-психологических и личностных характеристик требованиям служебной деятельности в органах внутренних дел, а также комплектования экипажей, расчетов, подразделений с учетом психологической совместимости сотрудников для выполнения служебных задач. *Психологическая диагностика* – наука о конструировании методов оценки, измерения, классификации психологических и психофизиологических особенностей людей, а также об использовании этих методов

в практических целях. Выделяют две функции психологической диагностики – научную и практическую. Первая характеризует ее как научно-исследовательскую область и представляет собой деятельность по конструированию психодиагностических методик. Поскольку их используют в практических целях, к ним предъявляются особые требования, связанные с повышением точности и объективности показателей, они разрабатываются по определенным правилам и проверяются по ряду критериев. В первую очередь, это делается для того, чтобы оценить их качество и практическую полезность, пригодность для решения прикладных задач. Психодиагностические методики – это специфические психологические средства, предназначенные для измерения и оценки индивидуально-психологических особенностей людей.

Вторая функция психодиагностики реализуется практическими психологами, использующими диагностические методики. Психодиагностика-практика измеряют, анализируют, оценивают индивидуальные особенности человека или выявляют различия между группами людей, объединенных по какому-либо признаку. Эти виды деятельности практических психологов называются постановкой диагноза и осуществляются ради решения определенных прикладных задач. Слово «диагноз» (от греч. *diagnosis*) означает распознавание, обнаружение. В современной психологии применяется различные методы психодиагностики (см. рис. 1) [1; 5; 10].

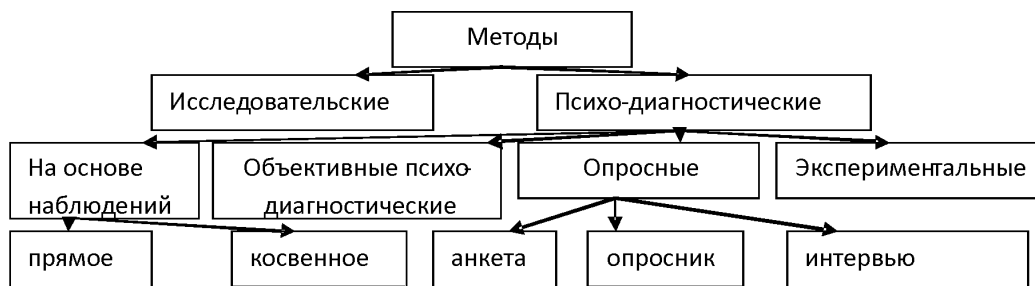


Рис. 1. Классификация психодиагностических методов

Исходя из всего многообразия имеющихся психодиагностических методов, а, также опираясь на многолетний опыт работы с сотрудниками органов внутренних дел (в рамках их психологического обеспечения, включающий такой метод, как наблюдение) нами был подобран комплекс, позволяющий наиболее полно изучить и оценить личностные и этические составляющие сотрудника ГИБДД в рамках психологического сопровождения профессиональной деятельности, который состоит из следующих методик:

1. Калифорнийский психологический опросник CPI;
2. метод диагностики характеристик личностных свойств личности по функциям качеств Добра и Зла [11];
3. методика выявления личностной доминанты [6];
4. опросник мотивация успеха и боязнь неудач [12];
5. методика исследования организационных ценностей;
6. метод семантического дифференциала (модифицированная форма контролируемых ассоциаций).

Опросник CPI является комплексным психодиагностическим инструментарием, имеющим высокие

психометрические характеристики, предназначенным для целостного психологического описания личности и позволяющим эффективно прогнозировать успешность профессиональной деятельности. CPI включает в себя 36 шкал из них: 20 шкал основные (изучается интерпретация, строятся профили) 3 шкалы – векторные, 13 шкал дополнительные. Основные шкалы подразделяются на 4 класса:

1 класс – измеряет стиль и ориентацию межличностных отношений, взаимодействие уверенности в себе и устойчивость ролевого поведения. Высокие баллы (выше 50 T) свидетельствуют о превосходстве, влиятельности, ориентированности индивида на межличностное взаимодействие, общей компетентности в социальных взаимоотношениях. Низкие баллы свидетельствуют о неспособности отстаивать свои права, смущение и стеснение индивида при социальных контактах;

2 класс – измеряет нормативные и ценностные ориентации, контроль валидности: толерантность, ответственность, социализация, самоконтроль, хорошее впечатление, обычность, чувство благополучия. Высокие баллы свидетельствуют о вниматель-

ности, заботливости, осторожности, прямолинейности, чувстве долга, не склонности к риску. Низкие баллы – о неосмотрительности, свободе от сдерживающих факторов, решительности;

3 класс – измеряет потенциал достижений и интеллектуальную эффективность: достижение через подчинение, через независимость. Высокие баллы говорят о высоких достижениях в интеллектуальном и профессиональном плане. Низкие баллы свидетельствуют о внимательности, осторожности. Такие личности имеют тенденцию к защите, предпочитают работать с конкретными людьми, к каковым относят себя;

4 класс – измеряет стиль жизни, ролевое поведение и гендерные особенности интересов: психологический склад ума, гибкость, женственность-мужественность. Высокие баллы свидетельствуют о любопытстве и любознательности, широте восприятия, адаптивности и сензитивности к окружению. Низкие баллы – о стремлении к рациональному восприятию действительности, прозаичности, сухости, предпочтении стабильности.

Векторные шкалы – интернальность-экстернальность (своя, внешние формы); нормативность-делинквентность (следует ли нормам, гуляка-девиант); самореализация (эго-интеграция).

Методом диагностики характеристик психологических свойств личности по функциям качеств добра и зла (тест ДЗ) [10] можно охарактеризовать черты личности по функциям качеств добра-зла. Добро и Зло – центральные категорийные понятия этического компонента системно-структурной организации человека как субъекта самореализации в научной психоло-

гии. Добро и Зло включены в число личностных ценностей, являются сильнейшими детерминантами развития человека и поведения. «Добрый» характеризуется духовностью. К числу общечеловеческих качеств доброго следует отнести теплоту, сдержанность, скромность в удовлетворении своих желаний, стремление поддерживать другого советом и делом. Это также способность толерантно относиться к разнообразным взглядам и установкам. Добрый – это человек, находящийся в процессе собственного роста, саморазвития. «Злой» – это порочный, ненавидящий окружающих людей. Он беспощаден, безжалостен и жесток. Злой организует конфликтную ситуацию, провоцирует других вступать в противоборство [10].

Методика выявления личностной доминанты [6] позволяет выделить семь инстинктов (семь профилей личности). В норме у человека может доминировать один или несколько из семи инстинктов, остальные же выражены слабее, но все они влияют на формирование личности человека. В.Гарбузов присваивает инстинктам человека порядковые номера в зависимости от иерархической важности каждого инстинкта: I – инстинкт самосохранения; II – инстинкт продолжения рода; III – инстинкт альтруистический; IV – инстинкт исследовательский; V – инстинкт доминирования; VI – инстинкт свободы; VII – инстинкт сохранения достоинства. Они группируются в диады. А – самосохранения и продолжения рода, это базовая диада, связанная с физическим выживанием особи и вида. Б – исследовательский и инстинкт свободы, она обеспечивает первичную специализацию человека. И, наконец, В – включает инстинкты до-

минирования и сохранения достоинства и обеспечивает самоутверждение человека в психосоциальном аспекте. Все три диады вместе позволяют человеку адаптироваться в реальной жизни. Инстинкт альтруизма социализирует эгоцентрическую сущность всех остальных.

Методика исследования организационных ценностей используется для исследования ценностной структуры коллективов и оценки ценностных ориентаций, отдельных его членов. Принято выделять четыре группы организационных ценностей: экономическая эффективность, инструментальность, субъектность, гуманность [4]:

Инструментальность: исполнительность, аккуратность, порядок в делах, стабильность, определенность, возможность эффективного управления, дисциплина труда;

Субъектность: инициативность, независимость, ответственность, новаторство, участие в руководстве;

Экономическая эффективность: непримиримость к недостаткам в работе, экономическая обоснованность решений, продуктивность в работе, качество продукции, получение организацией прибыли, удовлетворение материальных запросов;

Гуманность: возможность для образования, чуткость, терпимость к чужому мнению, широта взглядов.

Преобладание одной группы организационных ценностей в ущерб остальным создает основу долговременных, скрытых конфликтных ситуаций. Сбалансированная ценностная структура коллектива, напротив, служит базой для благополучного морально-психологического климата в коллективе, адекватной оценки со-

трудниками своей профессиональной деятельности и высокой эффективности выполнения служебных поручений. Подсчитывается средний ранг по каждой группе ценностей и выделяется преобладающая группа ценностей в данном профессиональном коллективе и в ценностных ориентациях отдельного сотрудника [7].

Метод семантического дифференциала (модифицированная форма контролируемых ассоциаций) – инструмент исследования семантических пространств субъекта. Семантический дифференциал служит для качественного и количественного индексирования значений, смыслов с помощью двухполюсных шкал, задаваемых парами антонимичных понятий, между которыми расположены 7 градаций степени вхождения того или иного слова в данное качество. СД позволяет изучить восприятие сотрудников таких понятий, как «Моя профессия», «Я как профессионал», «Неудача», «Достижение успеха», «Добро», «Зло». СД помогает увидеть тот образ оцениваемого объекта, который складывается в сознании реципиента. Любой воспринимаемый индивидом объект (предмет, изображение предмета, название предмета) вызывает у индивида определенные реакции. СД структурирует восприятие объекта по трем направлениям: активность объекта, его сила (потенциальность), отношение к нему со стороны респондента. В случае диагностики восприятия сотрудников каждого из предложенных понятий можно увидеть оценку по данным показателям каждого из них.

Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» [12] позволяет оценить мотивацию к деятельности, которая выражается в преобладании двух важ-

ных типов мотивации – мотивации успеха и мотивации боязни неудачи. *Мотивация успеха* носит положительный характер. При такой мотивации действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, положительных результатов. Личностная активность здесь зависит от потребности в достижении успеха.

Мотивация боязни неудачи, напротив, относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать порицания, наказания. Ожидание неприятных последствий определяет его деятельность. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как добиться успеха.

Индивиды, у которых преобладает *мотивация успеха*, активны и инициативны. При встрече с препятствиями в достижении целей ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать будущее на большие промежутки времени. Предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные обязательства. Ставят перед собой реально достижимые цели. Если рискуют, то расчетливо. Обычно такие качества обеспечивают суммарный успех, существенно отличный как от незначительных достижений при заниженных обязательствах, так и от случайного везения при завышенных. При выполнении заданий проблемного характера, а также в условиях дефицита времени результативность деятельности, как правило, улучшается. Привлекательность задачи возрастает пропорционально

ее сложности. В особенности это проявляется на примере добровольных, а не навязанных извне обязательств. В случае же неудачного выполнения такого «навязанного» задания его привлекательность остается, тем не менее, на прежнем уровне.

При преобладании *мотивации боязни неудачи* индивиды избегают ответственности. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели; плохо оценивают свои возможности. В других случаях выбирают заведомо легкие задания, не требующие особых трудовых затрат. Склонны к переоценке своих успехов в свете неудач, что, очевидно, объясняется эффектом контроля ожиданий. При выполнении заданий проблемного характера в условиях дефицита времени результативность деятельности ухудшается. Склонны планировать будущее на менее отдаленные промежутки времени. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность, как правило, снижается. Причем это будет происходить независимо от того, «навязано» ли задание извне или выбрано самим субъектом, хотя в количественном отношении снижение притягательности во втором случае, (выбрал сам) может быть менее выражено, чем в первом (навязано кем-то) [12]. Используя данный комплекс методов в психологическом сопровождении сотрудников ГИБДД МВД по РТ, мы получили эффективный инструмент всестороннего изучения профессионала с целью не только прогнозирования успешности его деятельности посредством диагностики профессионально важных психологических качеств и эффективного подбора и расстановки кадров, но и использования полученных данных психодиагности-

ки в психокоррекционных мероприятиях с сотрудниками.

Источники:

1. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: В 2 т. / Под ред. К.М.Гуревича, В.И.Лубовского. Т. 1-2. М.: Педагогика, 1982. С. 320.

2. *Акимова М.К. Гуревич К.М.* Психологическая диагностика. Питер: СПб, 2005. С. 304.

3. *Бовина Б.Г. Мягих Н.И. Сафронова А.Д.* Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе органов внутренних дел (справочное пособие). М.: МВД РФ, 1997. С. 85.

4. *Бородкин Ф.М., Коряк Н.М.* Внимание: конфликт! Новосибирск: Наука, 1989. С. 190.

5. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика. СПб: Питер, 2003. С. 352.

6. *Гарбузов В.* Социально-психологический климат в служебных коллективах: Методическое пособие / Под общей ред. М.И.Марьяна, Е.А.Мешалкина. М.: ЦОКП МВД России, 2001. 312 с.

7. *Леонтьев Д.А.* Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992. С. 17.

8. *Марьян М.И., Мешалкина Е.А.* Социально-психологический климат в служебных коллективах. М.: ЦОКП МВД России, 2001. С. 312.

9. *Марьян М.И., Петров В.Е., Касперович Ю.Г.* Психологическое обеспечение работы с руководящими кадрами органов внутренних дел: Методическое пособие М.: ГУК МВД России, 2003. С. 211.

10. *Немов Р.С.* Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 640 с.

11. *Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А.* Добро и Зло в психологии чело-

века. Казань-Нижнекамск: Казанский университет, 2000. С. 176.

12. *Рван А.А., Бордовская И.В., Розум И.Р.* Психология и педагогика. Питер: СПб, 2002. С. 432.

13. *Сумина Н.Е., Шамсунов А.А.* Деятельность психологической службы при решении задач кадрового обеспечения уголовно-исполнительной системы на этапе реформирования // Вестник Владимирского юридического института. Владимир: ВЮИ ФСИН России, 2010. №3(16). С. 39-43.

References:

1. *Anastazi A.* Psihologicheskoe testirovanie: V 2 t. / Pod red. K.M.Gurevicha, V.I.Lubovskogo. T. 1-2. M.: Pedagogika, 1982. S. 320.

2. *Akimova M.K. Gurevich K.M.* Psihologicheskaya diagnostika. Piter: SPb, 2005. S. 304.

3. *Bovina B.G. Myagkih N.I. Safronova A.D.* Osnovny'e vidy' deyatel'nosti i psihologicheskaya prigodnost' k slujbe v sisteme organov vnutrennih del (spravochnoe posobie). M.: MVD RF, 1997. S. 85.

4. *Borodkin F.M., Koryak N.M.* Vnimanie: konflikt! Novosibirsk: Nauka, 1989. S. 190.

5. *Burlachuk L.F.* Psihodiagnostika. SPb: Piter, 2003. S. 352.

6. *Garbuzov V.* Social'no-psihologicheskij klimat v slujebny'h kollektivah: Metodicheskoe posobie / Pod obsch'ey red. M.I. Mar'ina, E.A. Meshalkina. M.: COKP MVD Rossii, 2001. 312 s.

7. *Leont'ev D.A.* Metodika izucheniya cennostny'h orientaciy. M.: Smy'sl, 1992. S. 17.

8. *Mar'in M.I., Meshalkina E.A.* Social'no-psihologicheskij klimat v slujebny'h kollektivah. M.: COKP MVD Rossii, 2001. S. 312.

9. *Mar'in M.I., Petrov V.E., Kasperovich YU.G.* Psihologicheskoe obespechenie raboty'

s rukovodyasch'imi kadrami organov vnutrennih del: Metodicheskoe posobie M.: GUK MVD Rossii, 2003. S. 211.

10. *Nemov R.S.* Psihodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe psihologicheskoe issledovanie s e'lementami matematicheskoy statistiki: Ucheb. dlya stud. vy'ssh. ped. ucheb. zavedeniy: 3 kn. 4-e izd. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. 640 s.

11. *Popov L.M., Kashin A.P., Starshinova T.A.* Dobro i Zlo v psihologii cheloveka.

Kazan'-Nijnekamsk: Kazanskiy universitet, 2000. S. 176.

12. *Rean A.A., Bordovskaya I.V., Rozum I.R.* Psihologiya i pedagogika. Piter: SPb, 2002. S. 432.

13. *Sumina N.E., SHamsunov A.A.* Deyatel'nost' psihologicheskoy slujby' pri reshenii zadach kadrovogo obespecheniya ugovolno-ispolnitel'noy sistemy' na e'tape reformirovaniya // Vestnik Vladimirskego yuridicheskogo instituta. Vladimir: VYUI FSIN Rossii, 2010. №3(16). S. 39-43.

Зарегистрирована: 08.07.2013

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА

А.Н. Грязнов, В.Ш. Масленникова, В.А. Боговарова

В статье приведены результаты социологических, социально-психологических и психолого-педагогических исследований студентов, обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях, посвященных проблемам отношения к учебно-воспитательному процессу и условиям подготовки специалистов, социализации молодёжи.

Ключевые слова: *портрет студента, жизненные планы, социальная активность, свободное время, гуманистические ценности молодёжи.*

Студенчество, как и все остальные группы населения России, в настоящее время испытывают на себе трудности переходного периода, что сказывается на процессе духовно-нравственного и профессионального формирования специалистов. Становление специалистов в основном происходит в учебном и внеучебном процессе при определенном воздействии внешней социальной среды. Личностные качества и мировоззренческие ориентации студентов формируются

при изучении цикла социально-гуманитарных дисциплин, а также во взаимодействии с преподавателями учебного заведения. Социальные позиции студентов, их гражданские качества формируются в учебно-воспитательном процессе и его эффективность во многом зависит от мотивации участия студентов в проводимых мероприятиях [1; 2; 3].

Студенчество средних профессиональных учебных заведений в целом имеет определенные общие интере-

сы, проблемы и ценностные ориентации, но отраслевые и региональные особенности социальной среды оказывают свое воздействие на характер и уровень их проявления. С учетом отраслевой специфики следует организовывать учебно-воспитательный процесс, создавая благоприятные условия в микросреде учебного заведения и уделяя особое внимание преодолению негативных влияний внешней социальной среды.

Целью исследования являлось проведение анализа социально-психологического состояния студенческой молодежи средних профессиональных учебных заведений, ее социального настроения, жизненных ориентации и отношения к российской социальной реальности, а также определение активности участия студентов в различных сферах социальной жизни учебных заведений и общества. Также мы попытались выявить степень влияния изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла на формирование у студентов гуманистических ценностей и личностных качеств.

Общая характеристика исследования. Опрос был проведен в январе 2013 года среди студентов Казанского кооперативного техникума, факультета СПО ЧОУ ВПО «Академия социального образования». Всего опрошено 1180 человек, среди них мужчин – 64,9% и женщин – 35,1%. Исследования проводилось на 1 и 4 курсе. Распределение по возрасту следующее: 15 лет – 528, 16 лет – 335, 17 лет – 150, 18 лет – 167 человек. Из общего числа опрошенных студентов подавляющее большинство (85,0%) проживает с родителями, 5,9% – в общежитии, 3,7% имеют свое жилье, а 5,4% – снимают квартиру.

Материальное положение и социальное настроение студентов. Социальное настроение студентов во многом зависит от их материально-экономического положения. Субъективная оценка своего материального статуса определяется соотношением реальных доходов данного человека с уровнем его притязаний и с материальным положением представителей той социальной группы, которая выступает для данного человека в качестве эталонной и в которую он стремится.

Для выявления такого рода самооценки в анкете был сформулирован вопрос: «Как Вы оцениваете свое материальное положение (если живете отдельно) или в своей семье (если живете с родителями)?» Согласно результатам исследования, свое материальное положение студенты оценивают следующим образом: очень хорошее – 2.4%, хорошее – 32.3%, терпимое – 49.9%, плохое – 7.4%, очень плохое – 0.7%, бедственное – 1.0%, затрудняюсь ответить – 6.4%. Видно, что по субъективной самооценке почти половина студентов считает, что их благосостояние находится на уровне среднего, а каждый третий оценивает его как хорошее или очень хорошее. Почти каждый десятый из опрошенных дает низкую оценку уровня своего благосостояния.

Студенты имеют различные источники доходов, но основные из них распределяются следующим образом (можно было отметить 3 позиции, поэтому в сумме получается более 100%): помощь родителей, родственников – 81.0%, стипендия – 35.9%, разовые заработки, временная работа – 12.9%, постоянная работа во внеучебное время – 5.5%, прибыль от коммерческой деятельности – 2.7%, пособие, под-

держка спонсоров – 1.4%, прибыль от акций, вкладов – 0,3%. Анализ показал, что отношение человека к реалиям социальной жизни, его жизненные планы, проявление активности по их достижению и для реализации своих ситуативных интересов во многом определяются социальным настроением, которое выступает как интегральная характеристика удовлетворенности человека его социальным бытием.

Представление об этом дают ответы на вопрос: «Если говорить в целом, в какой мере Вас устраивает сейчас Ваша жизнь?». Вполне устраивает – 21.2%, по большей части устраивает – 45.6%, по большей части не устраивает – 20.3%, совершенно не устраивает – 2.2%, затрудняюсь ответить – 10.2%. Таким образом, две трети студентов их жизнь в той или иной степени устраивает.

Этот вывод подтверждают ответы на вопрос: «Какое настроение характерно для Вас в настоящее время?». Неуверенность в завтрашнем дне – 9.8%, пессимизм – 2.7%, надежда на лучшее будущее – 59.4%, оптимизм – 20.9%. Из вышеизложенного считаем, что подавляющая часть респондентов надеются на лучшее будущее, имеет оптимистическое настроение, но в то же время каждый десятый – по тем или иным причинам испытывает тревогу или настроен пессимистически.

Какие же личные проблемы заботят современного студента? Среди наиболее значимых, как показал опрос, оказались: учеба – 58.3%; будущая работа – 32.2%; здоровье – 32.9%; где достать деньги – 36.0%; любовь – 26.5%; мое будущее – 47.2%; покупка одежды и других вещей – 4.2%; проблемы жилья – 5.4%; проживание в общежитии – 0.8%; проблемы религиозного характера – 0.3%; возможность прира-

ботков – 8.2%; нормальное питание – 4.2%; отношения с однокурсниками – 1.9%; отношения с преподавателями – 3.0%; проведение свободного времени – 4.2%; ничего не беспокоит – 0.9%; другое – 0.2%.

Цели обучения и жизненные планы. Эффективность и качество обучения студента, становление его как профессионала и гражданина в значительной степени зависит от того, с какой целью он поступил учиться в учебное заведение и каковы его социально-профессиональные жизненные планы после окончания обучения. Если цели обучения и жизненные планы совпадают, то можно ожидать добросовестного отношения к учебе. Респондентам был задан вопрос: «Для чего Вы учитесь?». Ответы распределились следующим образом: «просто интересно» – 2.6%; «для самосовершенствования» – 9.3%; «чтобы получить диплом» – 25.5%; «ради общения со сверстниками, за компанию» – 3.9%; «чтобы иметь в будущем интересную работу и высокую зарплату» – 66.6%; «чтобы получить знания» – 14.8%; «чтобы не портить отношения с родителями» – 2.2%; «не задумывался, не знаю» – 2.0%; другое – 1.7%. Эти данные свидетельствуют о том, что студенты вполне сознательно определились с целью своего обучения – прежде всего, чтобы иметь в будущем интересную работу и высокую зарплату, а для этого необходимо получить специальность. Однако на то, чтобы получить знания и стать хорошим специалистом, ориентировала небольшая часть студентов.

В той или иной степени совмещать учебу с работой, как показывают ответы респондентов, приходится 40,8% опрошенных. Необходимость совмещения учебы с работой всегда была актуальной для студенчества,

однако в настоящее время она стала особенно злободневной. Для подготовки специалиста особенно важно, чтобы эта деятельность была связана с получаемой специальностью. На вопрос «Связана ли Ваша работа (или дополнительный заработок) с получаемой специальностью?» были получены ответы: «да, связана» – 15.7%; «не очень связана» – 25.0%; «никак не связана» – 59.1 %. Как видно из результатов опроса небольшая часть студентов работает по специальности, что в той или иной степени является позитивным фактором, влияющим на качество обучения.

В настоящее время, когда имеется высокая степень диверсификации форм получения образования, проблема выбора учебного заведения и профессии является весьма значимой. Причин и факторов, обуславливающих выбор, конечно, много. Каковы же они? Это можно видеть из распределения ответов студентов на вопрос, предложенный в анкете: «Почему Вы выбрали именно это учебное заведение?». Ответы: «здесь дают хорошее образование» – 37.4%; «он ближе других расположен к дому» – 8.4%; «знакомые посоветовали» – 0.8%; «учатся знакомые, родственники» – 16.9%; «слышал о нем много хорошего» – 13.3%; другое – 17.2%. Как показал опрос, выбор учебного заведения для 37,4% респондентов был обусловлен их уверенностью в том, что в нем дают хорошее образование. На втором месте (16,9%) среди причин оказалось то, что в нем учатся знакомые или родственники, которые, очевидно, также положительно характеризовали данное учебное заведение. На третьем месте (13,3%) – что слышали о нем много хорошего, т.е. в расчет берется что-то позитивное мнение. Видно, что

выбор учебного заведения носит взвешенный характер и базируется на сложившихся социальных установках.

Этот вывод подтверждают ответы на вопрос: «Кто повлиял на Ваш выбор профессии?» – «родители» – 42.8%; «друзья» – 6.3%; «выбрал самостоятельно» – 45.2%; «посоветовали учителя в школе» – 1.3%; «реклама, средства массовой информации» – 0.7%; другое – 3.8%. В средние профессиональные учебные заведения поступают молодые люди в возрасте 14-15 лет, вот почему большая их часть прислушалась к мнению родителей, друзей, учителей (51.4%). В реальности эта зависимость может быть еще больше, и студенты, заявившие о самостоятельном выборе профессии, на самом деле, принимали в расчет советы и мнения окружающих. Что же касается рекламы в средствах массовой информации, то ее роль малозначима. Последнее не удивительно, поскольку средства массовой информации чрезвычайно редко в позитивном плане рассказывают о системе среднего профессионального образования в нашей стране.

Осознанность выбора, удовлетворенность выбранной специальностью, престижность ее просматривается в ответах на ряд вопросов: «Если бы время вернулось назад, то поступили ли Вы бы снова на свою специальность?» – «Да» – 68.5%; «Нет» – 10.8%; «Не знаю» – 20.7%.

«Как Вы считаете, специальность, которую Вы получаете, является» – «Очень перспективной» – 21.6%; «перспективной» – 58.2%; «такой же, как и все другие» – 11.1%; «не перспективной» – 2.7%; «не знаю» – 6.3%.

«Считаете ли Вы, что подготовка, которую Вы получаете, и Ваши личные качества помогут Вам в будущем стать конкурентоспособным спе-

циалистом на рынке труда?» – «Да» – 54.5%; «Нет» – 6.7%; «Затрудняюсь ответить» – 38.2%.

По мнению 90% опрошенных, в будущем хорошо устроиться сможет абсолютное большинство выпускников. Такой ответ говорит в том числе о том, что учащиеся осознают востребованность в современном обществе своей специальности и поэтому уверенно смотрят в будущее. В целом, как видно из результатов опроса, абсолютное большинство опрошенных студентов удовлетворены сделанным выбором: их цели обучения и жизненные планы совпадают, поэтому следует ожидать хорошей учебы от данных студентов.

«Как вы оцениваете морально-нравственную атмосферу в Вашем учебном заведении?» – «благожелательная» – 53.0%; «нейтральная» – 42.3%; «напряженная» – 4.5%. Большое значение в процессе подготовки специалиста имеет формирование творческих способностей, что во многом зависит от условий, которые имеются в учебном заведении и насколько удовлетворены студенты этими условиями. Чтобы оценить это студентам был предложен вопрос: «Насколько Вы удовлетворены условиями для творческого развития личности?» – «Полностью могу проявлять свои способности» – 30.6%; «условия недостаточные для проявления моих способностей» – 46.0%; «нет соответствующих условий для проявления способностей» – 19.2%; другое – 3.6%. Как видно из распределения ответов, только третья часть респондентов может проявлять свои способности, а для каждого пятого из опрошенных таких условий не имеется. Следовательно, в каждом учебном заведении необходимо выявлять способности студентов (что делается в некоторых вузах при

поступлении студентов на первый курс), учитывать их стремление к проявлению своих интересов и, по мере возможности, создавать для этого соответствующие условия.

Социальная активность. Эта позиция является важной составляющей проявления гражданственности и политической культуры студентов. Прежде всего, она определяется установкой сознания, наличием своей позиции по отношению к различным событиям общественно-политической жизни общества. Такого рода позиция может быть четко сформулированной и осознанной человеком, готовым ее отстаивать всеми средствами, а может выступать в качестве ориентира для принятия каких-либо решений или действий.

«Имеете ли Вы свою позицию по отношению к событиям общественно-политической жизни России?» – «Имею свою точку зрения и отстаиваю ее везде» – 21.0%; «имею свое мнение, но не высказываю его» – 54.9%; «мнение еще не сложилось» – 18.2%; «предпочитаю не иметь своего мнения» – 5.9%. Результаты показывают, что большинство студентов имеют свою точку зрения по отношению к различным событиям, но не высказывают ее. Большая часть студенчества хотя и имеет свое мнение по отношению к событиям социальной жизни, но не проявляет гражданские качества, занимает пассивную позицию по отношению к участию в общественно-политической жизни российского общества. Участие студентов в общественно-политической жизни общества вне вуза является только одним из аспектов проявления их активности. Другим, и более значимым для них аспектом социальной активности, выступает деятельность студентов в

различных формах внутривузовской жизни. В связи с тем, что в настоящее время очень остро стоит проблема воспитания студентов, и в ряде вузов организуются соответствующие структуры, важно знать мнение студентов об их отношении к необходимости создания в настоящее время общественно-государственной системы воспитания студенческой молодежи.

«Нужна ли сегодня общественно-государственная система воспитания студенческой молодежи?» – «Да» – 44.5%; «Нет» – 24.9%; «Не знаю» – 30.6%. Таким образом, положительное отношение основной массы студентов к необходимости создания системы воспитания в вузах создает возможность ее эффективного осуществления.

Среди сфер воспитания, наиболее важными студенты считают следующие: патриотическое воспитание (20.3%), нравственное воспитание (43.2%), гражданское воспитание (15.1%), интернациональное воспитание (4.1%), физическое воспитание (31.5%), экономическое воспитание (18.2%), правовое воспитание (20.5%), эстетическое воспитание (8.6%), религиозное (2.1%), экологическое (9.6%), семейно-бытовое (18.0%), другое (2.7%).

Рассматривая внутривузовскую социальную активность и желание участвовать в общественной жизни своего вуза, можно отметить, что каждый четвертый готов участвовать в тех или иных формах вузовской жизни: «Хотелось бы вам заниматься какой-либо общественной работой?» – «Да» – 27.7%; «Нет» – 34.5%; «Еще не решил» – 37.4%. Тот факт, что 37,4% еще не приняли окончательного решения, дает надежду, что при соответствующей организации воспитатель-

ной работы в учебном заведении эти студенты станут более социально активными.

В каких же конкретных формах общественной жизни своего вуза готовы участвовать студенты? «Участвовать в патриотических мероприятиях» – 8.0%; «заниматься краеведением» – 6.5%; «оказывать социальную помощь нуждающимся в ней» – 9.4%; «участвовать в политических акциях» – 6.3%; «участвовать в студенческом самоуправлении» – 51.8%; другое – 4.5%. Более всего, как видим, и это подтверждается данными других исследований, проведенными в течение последних пяти лет, студенты желают участвовать в студенческом самоуправлении (точнее – соуправлении). Однако на пути развития именно этого направления больше всего препятствий, поскольку студенческое самоуправление затрагивает сферу интересов руководства учебного заведения и требует к себе постоянного, доброжелательного и уважительного отношения с его стороны. Хотя заметим, что, по данным нашего исследования, 36.9% респондентов относятся к студенческому самоуправлению отрицательно, а 9.6% эта проблема вообще не интересует. Менее всего студенты готовы участвовать в политических акциях, патриотических мероприятиях, что снова говорит о низком уровне гражданственности студентов, но причиной этого может быть неустойчивость российской национальной идеологии, отсутствие общей национальной идеи и четкой ориентации пути дальнейшего развития России как суверенного государства.

Формирование гуманистических ценностей. Межпоколенческие отношения выступают важным показателем не только прочности вертикаль-

ных социальных связей в обществе, но и степени преемственности социокультурных традиций, существовавших в предшествующих поколениях. Прежде всего, следует выяснить, существуют ли в целом проблемы межпоколенческих отношений в студенческой среде. «Согласны ли Вы, что в нашем обществе существует проблема взаимосвязи родителей и детей?» – «Да» – 77.0%; «Нет» – 6.7%; «Затрудняюсь ответить» – 15.9%. Анализ показывает, что такие проблемы существуют, и они затрагивают подавляющую часть студентов. Имеется незначительный процент студентов, для кого межпоколенческих проблем не существует.

На вопрос: «Если «Да», то к какой религии себя относите?», респонденты ответили следующее: «православие» – 79.0%, «католицизм» – 0%, «другая христианская церковь» – 1.9%, «ислам» – 1.9%, «иудаизм» – 1.5%, «буддизм» – 0.4%, другая религия или секта – 1.9%, «затрудняюсь ответить» – 12.9%. Как следует из ответов, большинство верующих исповедуют православие, а, следовательно, и его гуманистические ценности. Однако, здесь следует учитывать, что это декларируемая религиозность, а реальная, на поведенческом уровне (посещение храмов, выполнение предписаний религии) проявляется гораздо меньше.

В настоящее время в нашей стране очень остра проблема здоровья молодых людей. В процессе обучения и воспитания у студентов может формироваться представление о здоровом образе жизни, потребность вести его, если есть необходимые для этого условия. В ходе исследования был задан вопрос: «Как Вы считаете, способствуют ли условия в Вашем учебном заведении здоровому образу жизни студентов?» – «Да, вполне» – 24.6%,

«в достаточной мере» – 43.3%, «в недостаточной степени» – 25.4%, «нет, совсем не соответствует» – 6.6%. Из вышеизложенного следует, что социальное настроение студентов можно характеризовать как оптимистическое и спокойное, но вместе с тем каждый пятый испытывает тревогу или настроен пессимистически.

Выявлено, что абсолютное большинство учащихся удовлетворено процессом и качеством обучения, характером взаимоотношений, сложившихся между студентами, студентами и преподавателями. Анализ жизненных ориентации показал, что подавляющее большинство студентов ориентировано на успех в жизни. Успех ассоциируется с такими ценностями как реализация личностных целей; дружная, крепкая семья; надежные, верные друзья; высококвалифицированный уровень подготовки; карьера; крепкое здоровье. Показано, что традиционные общечеловеческие качества не отвергаются студенчеством, а принимаются как необходимо присутствующие в их дальнейшей жизни. В то же время происходит определенная ориентация студенческой молодежи на характерные для западного менталитета качества, такие как «индивидуализм» и «прагматизм».

Установлено, что студенты проявляют низкий интерес к общественно-политической жизни страны даже на вербальном уровне. Лишь пятая часть опрошенных имеет свою позицию по отношению к общественно-политической жизни России и отстаивает ее. Более половины предпочитают не высказываться. Сферой их интересов на сегодня является спорт, образование и наука. Значительная часть студентов принципиально не участвует в общественно-политической жизни,

а то и просто равнодушна к ней. По отношению к внутривузовской общественной работе студенты проявляют определенный интерес, особенно к сфере студенческого самоуправления и оказанию социальной помощи.

Проведенное исследование среди студентов средних профессиональных учебных заведений показало, что воспитательная деятельность во внеучебном процессе будет положительно восприниматься студентами, но ее необходимо осуществлять целенаправленно и планомерно, исходя из общих концептуальных принципов формирования личности нового социокультурного типа, жизнеспособной в условиях демократизации российского общества и перехода человечества к новой информационной цивилизации.

Источники:

1. Грязнов А.Н. Тerciарная социализация аддиктивной личности // Казанский педагогический журнал, № 3. 2008. С. 101–107.

2. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально–экономических изменений // Психологический журнал, 2006. Т. 27, № 1. С. 35–53.

3. Завьялова Е.К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях (профессионально-личностный аспект): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб, 1998. 37 с.

References:

1. Gryaznov A.N. Terciarnaya socializaciya addiktivnoy lichnosti // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal, № 3. 2008. S. 101–107.

2. Juravleva N.A. Dinamika cennostny'h orientacij molodeji v usloviyah social'no-ekonomicheskikh izmeneniy // Psihologicheskiy jurnal, 2006. T. 27, № 1. S. 35–53.

3. Zav'yalova E.K. Social'no-psihiologicheskaya adaptaciya jensch'in v sovremenny'h usloviyah (professional'no-lichnostny'y aspekt): avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. SPb, 1998. 37 s.

Зарегистрирована: 25.06.2013

УДК 15

ПСИХИЧЕСКАЯ МОДУЛЯЦИЯ КАК СУБЪЕКТНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Ю.М. Фисин

В педагогике и психологии существует множество теорий познавательных процессов: ассоциативная, физиологическая, биохимическая, гештальт-теория и др. В данной работе излагается еще одна – психоэнергетическая, построенная на обнаруженном новом явлении – психической модуляции, т.е. способности информации интегрироваться с энергией.

Ключевые слова: информация, психическая энергия, модуляция, познавательные процессы, интеграция, субстанция.

Имеется одно из предположений, что окружающий нас мир состоит из четырех субстанций: материи, энергии, пространства и времени. При таком раскладе остается в стороне незамеченной факторизация образующих Вселенной – разведение их по одним группам и сведение в другие. Данную пятую категорию логичнее всего назвать информацией. По большому счету она пока что гипотетическая субстанция. Хотя ясно, что в нее входят свойства всех четырех категорий, продукты взаимодействия их между собой, критерии отличия друг от друга и др. Кроме того, категория «информация» включает в себя плоды творческой деятельности человека, поскольку психика (в частности, мышление) способна генерировать новую информацию, которой нет аналогов в объективной реальности. Значит, из факта наличия психики в Природе вытекает и наличие информации в ней (в Природе).

Информация, хотя и самостоятельная категория вместе с тем она инертна, неподвижна в пространстве. Тогда что же ее перемещает в нем, например, заносит к нам в психику? Материю в пространстве, как известно, перемещает энергия, поэтому логично предположить, что она же – энергия является разносчиком, двигателем информации. А за счет каких механизмов? В физике, например, в радиотехнике, существует такое явление – модуляция. Это наложение низкой частоты (информации) на высокую частоту (энергию). Или более точное определение модуляции – изменение высокой частоты под воздействием низкой. Благодаря мощной проходимости высокая частота перемещает низкую, например, нашу речь на большие расстояния.

Помимо физической модуляции существует еще психофизическая. Например, наша обычная разговорная речь при общении «лицом к лицу». В этом случае модуляция образуется за счет изменения потока выдыхаемого воздуха голосовыми связками, губами, языком. К модуляции можно отнести также процесс отражения световых лучей от текста книги, которую мы читаем.

Но есть и чисто психическая модуляция. Многие учителя знают, чтобы их подопечные лучше запомнили новый материал, надо вначале пробудить у них какие-либо сильные чувства, эмоции, потребности, влечения – одним словом психическую энергию, а потом сообщить им новую информацию. В этом случае в психике учеников или студентов произойдет смешивание информации с энергией и все это отложится в памяти, оставит свой отпечаток, как, например, если человек непосредственно перед сном почерпнет какую-либо новую информацию, то в момент засыпания, т.е. в момент отключения сознания его инерционная энергия подхватит эту информацию и занесет ее в бессознательные познавательные процессы.

В целом модуляцию можно определить как процесс наложения информации на энергетические потоки, заряды, импульсы. Из сказанного можно сделать вывод – информация без помощи энергии внешней или внутренней не может оставить никаких следов, отпечатков в психике. Например, информация рекламы отражается в нашей, чаще всего бессознательной психике за счет мощных внешних энергоносителей. А лично значимая информация даже при очень слабой внешней энергии может пробудить мощную

внутреннюю энергию и с помощью ее глубоко отложиться в памяти. Из приведенных примеров можно заметить, что информация – это видоизмененная энергия.

Но материя – это тоже видоизмененная энергия. Ведь она заключена в каждом атоме, в электронах и особенно мощная – в ядре. Тем не менее, материя – самостоятельная субстанция. В связи с обнаружением явления модуляции все виды энергии, воздействующие на психику, можно поделить на простые и модулированные. Простые – это, например, световая, тепловая, пищевая, звуковая (однообразная) энергии, энергия немотивированной агрессии, энергия беспричинного страха и др. Модуляция может быть контролируемой и бессознательной.

Где и как зарождается модуляция? Наложение информации на энергию происходит на всех уровнях психики, но наиболее интенсивно в актуальной зоне (АЗ), т.е. в зоне принятия решений. Сам процесс наложения осуществляется при одновременном поступлении в психику обеих субстанций или же с небольшими опозданиями-опережениями. Психическая энергия обладает свойствами сцепляемости и притягательности. Если энергия поступает в психику параллельно с другой энергией, в том числе модулированной, то она с ней скрепляется. Затем при пробуждении одной энергии актуализируется и другая. Свойство сцепляемости, как нетрудно заметить, лежит в основе образования условного рефлекса и ассоциаций. А притягивает энергия, главным образом, ту информацию, которая может помочь ей либо разрядиться, либо аккумулироваться. Обычно студенты охотнее впитывают те знания, которые могут помочь им

удовлетворить их наиболее сильные потребности, другими словами разрядиться или же зарядиться энергией.

Если информация способна сливаться воедино с энергией, то она, естественно, должна и вести себя по-энергетически, т.е. изменяться по тем же законам и свойствам, что и энергия. А познавательные процессы тогда уже становятся схожими с энергетическими. Хотя, конечно, полностью к ним не сводятся.

Законы и свойства психической энергии, по мнению ученых-психоаналитиков: З.Фрейда, К.Юнга, Э.Берна [1; 3; 4] и др. во многом похожи на свойства физической и биологической энергий. Часть из них нам известна со школьных лет. Например, закон сохранения энергии и такие ее свойства, как: накапливаемость, высвобождаемость, распределяемость, истощаемость, сублимированность.

Ряд свойств были обнаружены нами и другими исследователями, это: рациональность, интегрируемость, слеодообразования, следосохранения, инертность, кумулятивность, иррадиируемость, притягательность, сцепляемость, пробуждаемость, подавляемость и др. Попытаемся проинтерпретировать известные в педагогике и психологии познавательные процессы с позиции энерго-информационного подхода.

1. Ощущение – это процесс образования следов в психике от воздействия на нее различных энергий, в основном, простых как внешних – физических, химических и др., так и внутренних, исходящих, например, от врожденных влечений и потребностей. В образовании таких свойств ощущения как синестезия и сенсбилизация принимают участие помимо слеодооб-

разования еще интегрируемость и кумулятивность.

2. Восприятие – это формирование образов и представлений о предметах, базирующееся на интеграции новых следов со старыми.

3. Воображение – процесс воссоздания образов предметов или порождения принципиально новых, необычных под воздействием иррадиации и интеграции следов от простых и сложных модулированных энергий.

4. Память – в этом процессе первоначальную роль играют свойства следообразования и следосохранения.

Любая энергия, в том числе психическая модулированная, способна некоторое время удерживаться в психике. Но долго ни один заряд энергии нигде храниться не может. Рано или поздно он начинает угасать. Энергия, уходя из психики (памяти), забирает с собой и информацию, которая наложена на ней (а, согласно закону сохранения энергии, она не исчезает совсем, полностью, а сублимируется в глубинные психические отложения). Этот процесс принято называть забыванием. Процесс угасания энергии, а, следовательно, потери информации, можно замедлить или вовсе остановить путем пополнения запаса той же модулированной энергии. Это пополнение можно осуществить за счет кумулятивного свойства психической энергии.

Кумулятивный заряд энергии образуется в результате многократного повторения актов высвобождение-восполнение. Длительные повторы ведут в конечном итоге к глобальному накоплению энергии, например, в памяти, в сенсорной системе, в мышцах, в механизмах регуляции деятельности и др. Неслучайно говорят: «Повторение

– мать учения!». Свойство кумуляции лежит в основе тренировки мышц, упражнении сенсорной системы, формировании привычек, автоматизмов, навыков.

Кроме кумулятивного, т.е. механического запоминания, существует еще ассоциативно-логическое. Оно базируется в основном на свойстве сцепляемости энергий, в т.ч. модулированных. В реальной жизни и учебе на человека одновременно действуют многие энергии, следы которых сцепляются друг с другом, образуя в психике очень сложные логически выстроенные цепи-отпечатки. Если в этой цепи вдруг не будет хватать одного какого-то звена (его энергия быстрее других истощилась), то к нему возникнет ассоциативная тяга со стороны других звеньев. И когда это звено займет свое прежнее место, то оно прочно осядет в памяти.

Энергия играет важную роль и в процессах воспроизведения информации. Она либо пробуждает ее, либо, напротив, может подавить. Яркий пример – во время сильного стресса, например, страха, испуга мощная энергия инстинкта самосохранения способна пробудить и извлечь из глубин памяти самую невероятную информацию. Иногда в таких случаях люди говорят: «Вся прошлая жизнь промелькнула перед глазами...». Энергетические всплески вызывают также инсайтные познавательные процессы – внезапные озарения, обобщения и т.д. Они даже могут стать «виновниками» крупных научных открытий. Хотя иногда мощный энергетический заряд, возникающий вовремя сильного волнения способен заблокировать выход информации и ввести человека в ступор, например, студента на экзаменах.

5. Мышление – это процесс открытия существенно нового, процесс генерации новой информации. В образовании мыслительных процессов на начальной стадии большую роль играют возвратные нервные, т.е. электрические, энергетические импульсы. Оказываются импульсы, которые поступают в мышцы из головного мозга, вновь возвращаются обратно в мозг. Конечно, не в прежнем качестве. Это явление было обнаружено В.М.Сеченовым [2].

Какова природа обратных импульсов? Пока трудно ответить на этот вопрос. По-видимому, с одной стороны они имеют кинестетическое происхождение, поскольку в мышцах, как известно, находятся рецепторы кинестетических ощущений. С другой стороны, не обходится дело без участия электростатического источника. Ведь любое органическое тело, в том числе и мышцы при деформации способны вырабатывать статическое электричество.

Оба вида импульсов, поступая в мозг, оставляют в нем следы. Причем следы процессуальные, являющиеся зеркальным отражением мышечной деятельности. Это явление называется интероирризацией. Самые сложные следы в головном мозге оставляют мышцы работающей руки, поскольку рука выполняет самые сложные действия, движения и операции зачастую носящие поисково-исследовательский характер. Рука под действием ориентировочных инстинктов способна изготавливать новые изделия, предметы, возводить необычные постройки, сооружения и т.д. Энергетические следы, ориентированные на создание нового, и представляют собой зачаток мышления.

Второй этап развития мышления связан уже с тренировкой, упражнением первичного, зачаточного мышления. Таким образом, можно сделать вывод, что познавательные процессы приводит в движение энергия. Она заносит информацию в психику, удерживает в ней некоторое время, уносит из нее, приумножает, сцепляет с другой информацией, извлекает из глубин психики, блокирует, генерирует новую информацию и т.д. и т.п. Обнаруженное новое явление модуляции и построенная на нем новая теория могут пополнить копилку существующих ныне многочисленных теорий познавательных процессов.

Источники:

1. *Берн Э.* Познай себя. Екатеринбург. Изд-во Литур, 2004. 368 с.
2. *Сеченов И.М.* Избранные философские и психологические произведения. М., Госполитиздат, 1994. 620 с.
3. *Фрейд З.* «Я» и «Она» / Труды разных лет. Тбилиси, 1991. 450 с.
4. *Юнг К.Г.* Сознание, бессознательное и индивидуализация / Структура психики и процесс индивидуализации. М., 1996. С. 310-332 с.

References:

1. *Bern E`.* Poznay sebya. Ekaterinburg. Izd-vo Litur, 2004. 368 s.
2. *Sechenov I.M.* Izbranny'e filosofskie i psihologicheskie proizvedeniya. M., Gospolitizdat, 1994. 620 s.
3. *Freyd Z.* «YA» i «Ona» / Trudy razny'h let. Tbilisi, 1991. 450 s.
4. *YUng K.G.* Soznanie, bessoznatel'noe i individualizaciya / Struktura psihiki i process individualizacii. M., 1996. S. 310-332 s.

Зарегистрирована: 29.05.2013

УДК 93

ФЕНОМЕН ИДЕНТИЧНОСТИ: ГРАЖДАНСКОЙ ИЛИ ЭТНИЧЕСКОЙ

Р.Р. Фахрутдинов, Р.Ю. Мамедлаев

В статье рассматриваются проблемы формирования гражданской и этнонациональной идентичности, определяются подходы к их формированию. Даны определения понятий идентичность, нация, а также выявлены признаки, характеризующие изменчивость идентичности в полиэтничном обществе на современном этапе.

Ключевые слова: гражданская идентичность, этнонациональная идентичность, нация, этнос, этноисторическая общность, полиэтничность.

Исследование феномена идентичности, ее видов и функций, структуры и условий становления, механизмов формирования является одним из определяющих факторов формирования гражданского общества, достижения социального согласия и обеспечения межэтнического доверия как условия диалога культур в многонациональном российском обществе.

В связи с этим формирование идентичности приобретает особую актуальность и затрагивает все стороны общественного развития государства. Важно отметить, что современные политические процессы актуализировали проблему идентичности в России, в которой идентичность определялась и решалась не просто в силу ее многонациональности и многоконфессиональности. В последние годы в условиях обострения кризиса социальной общественной системы очевиден процесс переосмысления идентичности, соот-

ношения ее гражданской и национальной составляющих. Поэтому сегодня перед научным и педагогическим сообществом стоит задача нового понимания идентичности, определение понятия «идентичность» и организация действий по ее формированию.

Исследование идентичности привлекало и продолжает привлекать внимание историков, социологов, политологов, педагогов, психологов, философов, филологов. Понятие «идентичность» сравнительно новое. Оно стало широко использоваться в науке благодаря работам Э.Эриксона, который, анализируя взаимосвязи общественных и культурных трансформаций и поддержания этнической самотождественности, ввел в научный оборот также термин «кризис идентичности» [1].

Среди современных зарубежных ученых существует широкая палитра взглядов относительно трактовки по-

нения «идентичность». На сегодняшний день существует несколько школ, которые выстраивают собственные определения и теории идентичности. Так, целостная теория, разработанная в рамках психоанализа (Дж.Г.Мид, Э.Эриксон, Г.Тэжфел, Дж.Тернер) [2], определяет идентичность как чувство тождественности человека самому себе, ощущение целостности во всех свойствах, качествах и отношениях с окружающим миром.

Большая работа по изучению феномена идентичности проделана в рамках политической школы (Х.Кон, Э.Смит, Э.Геллнер, Э.Хобсбаум) [3], которая рассматривает идентичность, как процесс осознания своей принадлежности в качестве индивида или группы к определенному социуму и принятие определенных характеристик в качестве «своих». При этом политологи полагают, что идентичность есть результат естественного процесса формирования самоидентификации граждан, которые осознают свою принадлежность к определенной нации как социально-экономической, культурно-политической и духовной общности людей.

Большое место изучение проблем идентичности занимает в исторических и связанных с ними социальной и антропологической школах (О.Шпенглер, Б.Андерсен, Ф.Барт, К.Калхун) [4]. В рамках этих школ идентичность рассматривается как некий динамичный процесс, включенный в социальные и культурные аспекты, подчеркивается его взаимосвязь с идеологией и культурными ценностями. Подход, предложенный учеными (Ф.Барт), предлагает рассматривать идентичность сквозь призму культурных границ, когда культурные разли-

чия закрепляются в качестве этнической дифференциации.

В отечественной науке проблема идентичности (гражданской, этнической, конфессиональной, социальной, политической) поставлена в качестве фундаментальной и самостоятельной проблемы сравнительно недавно. Первые исследования социологов и психологов появляются в 80-е – 90-е годы XX в., когда в работах Г.Г.Дилигенского, Б.Орлова, Л.Д.Гудкова, Е.Б.Светлицкой и др. [5] была предпринята попытка классификации типов гражданского, политического и этнического сознания россиян на основе их самоидентификации в контексте социально-политической трансформации постсоветского общества, уделялось внимание проблеме субъекта российской модернизации и его идентичности, изучались некоторые аспекты региональной идентичности. В эти же годы проводились интересные эмпирические исследования в рамках научных проектов РАН (рук. В.А.Ядов), ВЦИОМ (рук. Ю.А.Левада), изучавшие динамику общественного сознания в постсоветском обществе.

Во второй половине 90-х – начале 2000 гг. наблюдается повышенный интерес научной общественности к проблемам гражданской и национальной идентичности. В исследованиях этого периода (работы Л.М.Дробижевой, М.В.Иордана, О.В.Поповой, И.Е.Кудрявцева, Д.А.Масурова) [6] актуальным было изучение этнического самосознания как элемента политической культуры гражданского общества, вопросов формирования этнической идентичности в контексте процессов интеграции и дезинтеграции современных государств, а также проблемы выбора гражданами России

общегражданской модели идентичности, идентификации россиян с собственным государством.

Резкое повышение интереса к проблемам идентичности происходит с середины 2000-х годов, когда гражданская идентичность связывается с формированием гражданского общества, поиском России своего места в общеевропейском и общемировом цивилизационном пространстве. Активизация исследований была связана и с тем, что с этого периода четко начинают актуализироваться ключевые проблемы в сфере межэтнических отношений, а именно: слабое конструирование общероссийской гражданской идентичности в молодежной среде (прежде всего у кавказской молодежи); формирование значимости конфессиональной идентичности, и в связи с этим усиление религиозно-политического радикализма и экстремизма, а также активный рост националистических настроений в русской молодежной среде.

Среди наиболее важных тенденций развития отечественных исследований (работы Р.Г.Абдуллатипова, А.Н.Малинкина, В.И.Пантина, В.О.Соловей, С.А.Романенко, В.А.Тишкова и др.) [7] второй половины 2000-х годов следует выделить следующие: формирования различных моделей идентичности, множественность концепций идентичности и ее многоуровневость, изучение гражданской и этнической идентичности в контексте общезивилизационных процессов современной России.

Понятие «идентичность» сегодня становится объектом дискуссий представителей практически всех гуманитарных наук, и очевидно, это одна из самых актуальных проблем

не только отечественной науки, но и идеология государственной практики и современной культурной парадигмы. Поскольку определение сущности гражданской идентичности как одной из ведущих категорий современной действительности невозможно без обретения идентичности посредством национальной самоидентификации, постольку важно проанализировать этнонациональную идентичность и такие ключевые понятия, как нация, этнос в контексте открытой межкультурной коммуникации.

В целом в современной науке в определении нации утвердилось три концепции: этатическая (гражданская), этническая (этнонация), этнокультурологическая. Правда, в последнее время определенную популярность получила социобиологическая концепция наций. Существующие трактовки нации базируются на концептуально различных подходах, в том числе и теоретико-методологических. Концепция этатизма (гражданская нация) связывает возникновение наций с образованием государств и рассматривает государство в качестве основы формирования гражданской нации, нации-государства. Данная теория признает всякого подданного своего государства, т.е. гражданина государства полноправным членом своей нации.

Основателем этатической теории был Т.Гоббс, который впервые употребил понятие «нация» в одной из своих работ в конце XVII в. [8]. Являясь, как известно, основоположником теории общественного договора, он полагал, что нации возникают вместе с государством. Эта теория, с некоторыми оговорками, утвердилась и у идеологов французского Просвещения (Вальтер, Ж.-Ж.Руссо, А.Р.Тюрго, Д.Дидро).

Так Д.Дидро пытался отождествлять «нацию» с понятием «народ», хотя и не давал определения нации. Первые определение нации в рамках этической теории дал К.А.Гельвеций [9] в 1773 году, который полагал, что «нация есть совокупность всех своих сограждан».

В отечественной науке идею гражданской идентичности в форме гражданской нации начал разрабатывать и широко пропагандировать В.А.Тишков еще в 90-е годы XX в. Являясь сторонником гражданской нации в России, В.А.Тишков считает, что гражданское самосознание у человека должно быть одно, в то время как национальное – различным (двойным, тройным или вообще никаким) [10]. Признавая множественность и не исключают друг друга различные уровни национального самосознания, В.А.Тишков предложил формулу российской гражданской идентичности – «Россия – это нация наций», подчеркивая при этом, что «только после признания формулы российского народа как исторической гражданской нации и России как нации наций можно вести дальнейший разговор о национальных российских ценностях» [11]. Следует признать, что трактовка российской гражданской идентичности в форме «Россия – это нация наций», настороженно воспринятая общественностью в 90-е годы, постепенно позиционирует себя одной из определяющих в научном сообществе, в обществе в целом, становясь частью современной государственной идеологией.

Один из горячих сторонников тишковской формулы единой российской нации Р.Г.Абдулатипов среди перспективных задач развития российской государственности в XXI веке назы-

вает задачу конструирования единой российской нации – нации-государства, причем определяя ее как нацию политическую [12]. На наш взгляд, конструирование гражданской нации по формуле «нация-государство» ведет к минимизации, а впоследствии и утрате специфических особенностей не доминирующих в численном отношении культур в полиэтническом и поликультурном социуме. Реализация концепции гражданской нации означает, что язык, культура титульной (наиболее многочисленной) этнической общности становятся господствующими относительно других этнических социумов, которые, рано или поздно, подвергаются ассимиляции со стороны доминирующей этнической общности, при этом сохраняя свои политические права и свободы.

Как справедливо подчеркивает современный исследователь Дж.Келлас, «классического националистического идеала одной нации, одного государства можно достичь через процесс конструирования одной нации, ассимиляции всех граждан в единую нацию путем господства или наоборот исключения граждан, которые не принадлежат к нации, которая рассматривается как историческое этническое сообщество» [13]. Вторая концепция этническая (этнонация) трактует нацию как этносоциальную общность людей с общим языком, историей, культурой и самосознанием, причем определяющим здесь является самосознание.

Термин «нация» в значении близком к современному пониманию начал употребляться с середины XIX века в эпоху формирования европейских централизованных государств, индустриальных обществ Нового времени.

Именно в этот период понятие «нация» начинает привлекать к себе пристальное внимание немецких философов и социологов, которые разработали т.н. «немецкую» или «этническую» теорию формирования наций. Основателями этой теории считаются Г.Гегель и И.Гердер. Согласно последнему, история человечества – это постоянное движение к гуманизму, счастью и совершенству. Придавая особое значение т.н. высокой культуре, И.Гердер считал, что высший этап развития высокой культуры, образования, нации тех или иных народов (этносов) и есть становление нации [14].

Немецкий социолог М.Вебер попытался выявить признаки «наций», среди которых он выделяет единство языка, религии, обычаев, исторических судеб и стремление к созданию собственного государства. Впоследствии «этническая теория» была воспринята российской социал-демократией, а затем и большевиками, которые придали ей социально-классовую направленность. Этническая концепция легла, как известно, в основу национальной политики В.Ленина и И.Сталина и оформилась в виде определения: «Нация есть исторически сложившаяся, устойчивая общность людей, возникшая на базе общности языка, территории, экономической жизни и психического склада, проявляющихся в общности культуры» [15]. Данная концепция являлась доминирующей в советский период и отталкивалась от социально-экономического развития общества.

В последнее время в российском научном гуманитарном сообществе определенную популярность приобретает этнокультурологическая концепция нации. Причем на эту пози-

цию переходят и бывшие сторонники этнической (этнонации) теории. В исследовании М.Н.Росенко, В.Т.Пуляева предпринимается попытка дефиниции нации на основе культурной общности, принадлежность к которой определяется самосознанием индивида [16]. Близких позиций придерживаются Ю.В.Манько и Н.И.Шашков, которые, однако, придают большое значение общему психокультурному состоянию и единой форме государственной власти, тем самым отстаивая культурно-этнические позиции [17].

В современную дискуссию по проблеме национальной самоидентификации, трактовки понятия «нация» все активней включаются представители т.н. биологической концепции. Основателем этой концепции является Л.Гумилев, который считал, что этнос выступает в качестве биологической единицы (популяции). Этнос – это феномен биосферы, причиной возникновения этноса является т.н. пассионарность, которую Л.Гумилев трактует как врожденную способность организма абсорбировать энергию внешней среды и выдавать ее в виде этнического поля, которое является фактором устойчивости этноса [18].

Современные последователи биологической концепции (А.Севастьянов, В.Соловей, Е.Холмогоров) [19], подвергая критике концепцию этатизма и культурологический подход к пониманию нации, полагают, что главным в определении нации является материальная генетическая основа – кровь (т.е. наследственный генетический биологизм). В качестве субъекта истории и объекта научного анализа рассматривается весь народ, этнос, т.е. сообщество людей одной крови. «Обрести новую, неврожденную на-

циональность через приобщение к национальной культуре (языку, вере) невозможно. Русским можно только родиться, «стать» русским нельзя, как невозможно перестать или быть, если уже таким родился» [20].

Не углубляясь в подробный анализ всей палитры взглядов по нациостроительству, отметим лишь, что в современной мировой науке существует немало определений понятия «нация». Зарубежные авторы предлагают также концепции этнической, социальной и официальной нации (Дж.Келлас), многоуровневые т.н. западные, восточные и южные нации (У.Рааман) или предлагают модель нации как результат взаимодействия социокультурных и социополитических факторов (Р.Суни) [21]. В современной науке существует также модернистский, примордиальный подходы к дефиниции нации [22].

Убедительным нам представляется определение нации как этноисторической общности, пользующейся одним языком, имеющим единое психокультурное состояние (психологическая адаптивность к культурной среде, обычаи, традиции, религиозные верования), сформированных в ходе исторического развития, а также обладающим национальным самосознанием, которое обеспечивает единое коллективное мышление и целенаправленное общественное действие. Сущность нации наиболее отчетливо выражается в стремлении (или реализации) к государственному суверенитету, которое и обеспечивает сохранение системообразующих ценностей общности.

Национальная принадлежность индивида определяется его самосознанием. Национальное самосознание, как известно, базируется на антитезе «мы-они» и реализуется в категории

национальной принадлежности и национальной самоидентификации. Историко-культурная структура национального самосознания следующая:

1) формирование представлений об этнических особенностях своей общности;

2) формирование представлений об этнической культуре своей общности;

3) формирование представлений об историко-культурных особенностях, отличающих ее от других исторических общностей;

4) осознание тождественности со своей этно-культурной общностью;

5) идентификация себя в качестве части (субъекта) своей этнической общности.

Для каждой нации характерно формирование единого национального самосознания, когда проявляется осознание людьми, составляющими этно-нацию, своей принадлежности именно к этой, а не к иной этнической общности. В рамках национального самосознания формируется этно-историческая индивидуальность (единый язык, традиции и нормы поведения, общая история и культура, совокупность эстетических взглядов и идей, символика бытового уклада), которая и отражает место той или иной нации среди других наций. Сформированное национальное (этно-национальное) самосознание, таким образом, становится системообразующим в этно-исторической самоидентификации, отличающим данную нацию от другой.

Россия является сложным по этническому и конфессиональному составу государственным образованием и объединяет народы (этноты, нации) различных языковых групп и даже языковых семей, которые имеют

культурно-исторические особенности, отличаются традициями, вероисповеданием, этическими нормами и ценностями. Такое этнокультурное и религиозное разнообразие всегда являлось мощным ресурсом развития государства и одним из факторов конкурентоспособности страны в мировом цивилизационном пространстве [23].

С другой стороны, полиэтность государства является источником многих проблем: межконфессиональных, социальных, политических и, конечно, межэтнических. Поэтому поиск идентичности (гражданской, этнонациональной) приобретает исключительную политическую важность и требует теоретико-методологического анализа. Как интерпретировать идентичность населения современной России? Какая у нас, граждан России, самоидентификация – гражданская или этническая?

В широком смысле под идентичностью мы понимаем представление человека о самом себе, самопонимание принадлежности индивида к определенной группе, объединенному по национальному, религиозному, социальному, профессиональному или иным признакам и осознание им этого факта. Идентичность позволяет человеку осознать себя частью общества, коллектива, группы, которые представляют его общегражданскую или этническую общность и помогают ориентироваться в социокультурном и политико-цивилизационном пространстве. В этом смысле, идентичность россиян носит синкретический характер. Она одновременно и гражданская (как граждан России) и этнонациональная (как представителей

того или иного коренного этноса, нации Российского государства).

В контексте российской гражданской идентичности речь идет об осознании индивидом своей государственной принадлежности, т.е. представлении человека или группы лиц, как о гражданине определенного государства, гражданине Российской Федерации. Гражданская идентичность выражается также в осознании личности о своей принадлежности к региональному субъекту государства (республике, области) на основе готовности к способности выполнять сопряженные с гражданством обязанности и пользоваться всеми политическими правами, независимо от национальности и конфессиональной принадлежности.

Недооценка межнациональных отношений и межэтнической дифференциации потенциально ведет к обострению межэтнических и социальных проблем, провоцирует ситуации, угрожающие стабильному развитию государства. Поэтому в идентификационной матрице россиян как граждан государства адекватное место занимает и национальная идентичность.

Национальная идентичность, как правило, формируется на основе национальной парадигмы и является многокомпонентной. Среди таких компонентов следует выделить память об историческом прошлом, формировавшемся в течение многих веков и даже тысячелетий, и представляющим собой важный фактор сохранения идентичности нации.

В современной России значимость формирования национальной идентичности чрезвычайно велика. На фоне активизации религиозно-политического радикализма и экстремизма (в том числе и в Татарстане)

усиливается процесс минимизации, а в перспективе и прогнозируемое размывание национальной идентичности у определенной части татарской молодежи. В связи с этим актуализация проблем формирования национальной идентичности принимает важное государственное значение.

Национальная идентичность осуществляется, на наш взгляд, при помощи консолидирующих признаков и является инструментом интеграции нации в современную Россию, современный мир. И в этом смысле национальная идентичность – это необходимое условие достойного существования нации в современном цивилизационно-культурном пространстве. Совершенно очевидно, что сегодня основы российской идентичности (как гражданской, так и национальной) переживают серьезный кризис и актуализируют проблему поиска основ новой идеологии, новой национально-государственной идентификации.

Источники:

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996; Ericson E.H. Psychosocial identity // A way of looking at things. Selected Papers/ Ed. By Schlein. New York, 1995.
2. Эриксон Э. Указ.соч.; Mead G.H. Mind, Self and Society. Chicago, 1934; Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations. Chicago, 1986.
3. Kohn H. The idea of Nationalism. N.Y., 1967; Smith A.D. The ethnic origins of nations. Oxford, 1986; Геллнер Э. Нации и национализм. – М., 1991; Хобсбаум Э. Нации и национализм после 1780 г. СПб., 1998.
4. Андерсен П. Воображаемые сообщества. М., 2001; Калхун К. Национализм. М., 2006; Barth F. Introduction // Ethnic Groups and Boundaries: the Social organizations of Culture Difference. Ed. By F.Barth Universities for aged, Oslo, 1969. Reprint 1982.
5. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. М.1994; Его же: Российские архетипы и современность // Куда идет Россия. Общее и особенное в современном развитии. МВШС ЭН, 1997. С.273-279; Его же: Люди среднего класса. Гл.1. Идентичность российского среднего класса. М., 2002. С.57-101; Б.Орлов. Россия в поисках новой идентичности (90-е годы XX столетия): Научно-аналитический обзор. М., 1997; Гудков Л.Д. Эрозия идентификации и социальные напряжения в регионах // Куда идет Россия? М., 1996. С.318-327; Светлицкая Е.Б. Новая российская идентичность // ОНС: общественные науки и современность, 1997. №1. С.72-81.
6. Дробизева Л.М. Социальная и культурная дистанции: Опыт многонациональной России // Институт этнологии и антропологии РАН. М., 1998; Попова О.В. Политическая идентификация в условиях трансформации общества. СПб., 2002; Мисюрлов Д.А. Политика и символы. М., 1999; Иордан М.В. Этническая идентичность в контексте техногенной цивилизации (методологический подход) // Социальная теория и современность. М., 1993. Вып.12. С.26-32; Кудрявцев И.Е. «Национальное Я» и политический национализм // Полис, 1997. №2. С.77-94.
7. Абдулатинов Р.Г. Российская нация (этнонациональная и гражданская идентичность россиян в современных условиях). М., 2005; Малинкин А.Н. Новая российская идентичность: исследование по социологии знания // Социологический журнал, 2001. №4; Романенко С.А. Типология процессов национального самоопределения // ОНС, 1999. №2; Соловей В. О государственной стратегии формирования национальной идентичности в России // Международная экономика и международные отношения, 2003. №2; Идентичность как предмет политического анализа // Сборник статей по

итогах Всероссийской научно-теоретической конференции (ИМЭМО РАН, 21-22 окт. 2010 г.). М.: ИМЭМО РАН, 2011; Тишков В.А. Очерки теории и политики этничности в России. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1997; Его же: Этнология и политика: статьи 1989-2004 гг. 2-е изд., доп. М.: Наука, 2005; Его же: единство в многообразии: публикации из журнала «Этнопаранама» 1999-2008. Оренбург, 2008.

8. Гоббс Т. Сочинения в 2 тт. Т.2. М.: Мысль, 1973.

9. Гельвеций К.А. Сочинения в 2 тт. Т.2. М.: Мысль, 1977. С.378.

10. Тишков В.А. Очерки теории и политики этничности в России. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1997.

11. Тишков В.А. Этнический фактор и новейшая история государственной этнополитики в России // Вестник российской нации, 2009. №6. С.61.

12. Абдулатипов Р. Создание Российской нации // Российская газета. №3284.

13. Kellas James G. The Politics of Nationalism and Ethnicity 2nd edition. St.Martin's – Press. New-York, 1998. P.177.

14. Гердер И. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977. С.474.

15. Сталин И. Сочинения. Т.2. М., 1954. С.297.

16. Пуляев В.Т. Многонациональная Россия. Этносоциальный анализ. Вып.4. СПб., 2005. С.13.

17. Манько Ю.В., Шашков Н.И. Нации и национальные отношения (исторический и философский анализ). СПб.: ИД «Петрополис», 2009. С.196.

18. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. Л., 1989.

19. Севастьянов А.С. Этнос и нация. М.: Книжный мир, 2008. С.192; Соловей В.Д. Кровь и почва русской истории. М.: Русский мир, 2008; Холмогоров Е. Русский националист. М.: Европа, 2006.

20. Севастьянов А. Русский национализм: его друзья и враги. 2-е изд. М.: Русская правда, 2008. С.317.

21. Suny R.G. Material of seminar at the Center of international security and arms control of Stanford university. 1996.

22. Лукина А.В. Новые подходы к исследованию национальной идентичности // Известия Уральского государственного университета, 2004. Выпуск 8. №33.

23. Государственный совет Российской Федерации. Доклад «О мерах по укреплению межнационального согласия в российском обществе: 2011 год» // [Электронный ресурс] <http://do.gendocs.ru/docs/index-168203.html>

References:

1. E`rikson E`. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996; Ericson E.H. Psychosocial identity // A way of looking at things. Selected Papers/ Ed. By Schleim. New York, 1995.

2. E`rikson E`. Ukaz. soch.; Mead G.H. Mind, Self and Society. Chicago, 1934; Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations. Chicago, 1986.

3. Kohn H. The idea of Nationalism. N.Y., 1967; Smith A.D. The ethnic origins of nations. Oxford, 1986; Gellner E`. Nacii i nacionalizm. – M., 1991; Hobsbaum E`. Nacii i nacionalizm posle 1780 g. SPb., 1998.

4. Andersen P. Voobrajaemy'e soobsh`estva. M., 2001; Kahun K. Nacionalizm. M., 2006; Barth F. Introduction // Ethnic Groups and Boundaries: the Social organizations of Culture Difference. Ed. By F.Barth Universities for aged, Oslo, 1969. Reprint 1982.

5. Diligenskiy G.G. Social'no-politicheskaya psihologiya. – M.1994; Ego je: Rossiyskie arhetipy' i sovremennost' // Kuda idet Rossiya. Obsch`ee i osobennoe v sovremennom razvitii. MVSHS E`N, 1997. S.273-279; Ego je: Lyudi srednego klassa. Gl.1. Identichnost' rossiyskogo srednego klassa. M., 2002. S.57-101; B.Orlov. Rossiya v poiskah novoy identichnosti (90-e gody' NH stoletiya): Nauchno-analicheskii obzor. M., 1997; Gudkov L.D. E`roziya identifikacii

i social'ny'e napryajeniya v regionah // Kuda idet Rossiya? M., 1996. S.318-327; Svetlickaya E.B. Novaya rossiyskaya identichnost' // ONS: obsch'estvenny'e nauki i sovremennost', 1997. №1. S.72-81.

6. *Drobijeva L.M.* Social'naya kul'turnaya distancii: Opy't mnogonacional'noy Rossii // Institut e'tnologii i antropologii RAN. M., 1998; Popova O.V. Politicheskaya identifikaciya v usloviyah transformacii obsch'estva. SPb., 2002; Misyurov D.A. Politika i simvoly'. M., 1999; Iordan M.V. E'tnicheskaya identichnost' v kontekste tehnogennoy civilizacii (metodologicheskij podhod) // Social'naya teoriya i sovremennost'. M., 1993. Vy'p.12. S.26-32; Kudryavcev I.E. «Nacional'noe YA» i politicheskij nacionalizm // Polis, 1997. №2. S.77-94.

7. *Abdulatipov R.G.* Rossiyskaya naciya (e'tnacional'naya i grajdanskaya identichnost' rossiyan v sovremenny'h usloviyah). M., 2005; Malinkin A.N. Novaya rossiyskaya identichnost': issledovanie po sociologii znaniya // Sociologicheskij jurnal, 2001. №4; Romanenko S.A. Tipologiya processov nacional'nogo samoopredeleniya // ONS, 1999. №2; Solovey V. O gosudarstvennoy strategii formirovaniya nacional'noy identichnosti v Rossii // Mejdunarodnaya e'konomika i mejdunarodny'e otnosheniya, 2003. №2; Identichnost' kak predmet politicheskogo analiza // Sbornik statey po itogam Vserossiyskoy nauchno-teoreticheskoy konferencii (IME'MO RAN, 21-22 okt. 2010 g.). M.: IME'MO RAN, 2011; Tishkov V.A. Oчерki teorii i politiki e'tnichnosti v Rossii. M.: Institut e'tnologii i antropologii RAN, 1997; Ego je: E'tnologiya i politika: stat'i 1989-2004 gg. 2-e izd, dop. M.: Nauka, 2005; Ego je: edinstvo v mnogoobrazii: publikacii iz jurnala «E'tnopanorama» 1999-2008. Orenburg, 2008.

8. *Gobbs T.* Sochineniya v 2 tt. T.2. M.: My'sl', 1973.

9. *Gel'veciy K.A.* Sochineniya v 2 tt. T.2. M.: My'sl', 1977. S.378.

10. *Tishkov V.A.* Oчерki teorii i politiki e'tnichnosti v Rossii. M.: Institut e'tnologii i antropologii RAN, 1997.

11. *Tishkov V.A.* E'tnicheskij faktor i noveyshaya istoriya gosudarstvennoy e'tnopolitiki v Rossii // Vestnik rossiyskoy nacii, 2009. №6. S.61.

12. *Abdulatipov R.* Sozdanie Rossiyskoy nacii // Rossiyskay agazeta. № 3284.

13. *Kellas James G.* The Politics of Nationalism and Ethnicity 2nd edition. St.Martin's – Press. New-York, 1998. P.177.

14. *Gerder I.* Idei k filosofii istorii chelovechestva. M.: Nauka, 1977. S.474.

15. *Stalin I.* Sochineniya. T.2. M., 1954. S.297.

16. *Pulyaev V.T.* Mnogonacional'naya Rossiya. E'tnosocial'ny'y analiz. Vy'p.4. SPb., 2005. S.13.

17. *Man'ko YU.V., SHashkov N.I.* Nacii i nacional'ny'e otnosheniya (istoricheskij i filosofskij analiz). SPb.: ID «Petropolis», 2009. S.196.

18. *Gumilev L.N.* E'tnogenez i biosfera Zemli. L., 1989.

19. *Sevast'yanov A.S.* E'tnosinaciya. M.: Knizny'mir, 2008. S.192; Solovey V.D. Krov' i pochva russkoy istorii. M.: Russkiymir, 2008; Holmogorov E. Russkij nacionalist. M.: Evropa, 2006.

20. *Sevast'yanov A.* Russkij nacionalizm: ego druž'ya i vragi. 2-e izd. M.: Russkaya pravda, 2008. S.317.

21. *Suny R.G.* Material of seminar at the Center of international security and arms control of Stanford university. 1996.

22. *Lukina A.V.* Novy'e podhody' k issledovaniyu nacional'noy identichnosti // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, 2004. Vy'pusk 8. № 33.

23. Gosudarstvenny'y sovet Rossiyskoy Federacii. Doklad «O merah po ukrepleniyu mejnacional'nogo soglasiya v rossiyskom obsch'estve: 2011 god» // [E'lektronny'y resurs] <http://do.gendocs.ru/docs/index-168203.html>

Зарегистрирована: 20.06.2013

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ахмадиева Роза Шайхайдаровна (г.Казань), директор ГБУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности», доктор педагогических наук, доцент.

Батюшкова Оксана Васильевна (г.Казань), старший государственный инспектор отдела дорожно-патрульной службы и розыска управления государственной инспекции безопасности дорожного движения МВД по Республике Татарстан, майор полиции, соискатель степени кандидата наук. Телефоны: (843)8 5333-852; 8-917-295-61-11. Электронный адрес: oksana.269@mail.ru

Боговарова Вера Александровна (г.Казань), доктор педагогических наук, профессор ЧОУ ВПО «Академия социального образования» (КСЮИ).

Бухараев Наиль Раисович (г.Казань), доцент кафедры технологий программирования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Институт вычислительной математики и информационных технологий КФУ, кандидат физико-математических наук. Тел.:89053102158. E-mail: boukharay@gmail.com

Вальверде Йира (г.Эль-Пасо, США), докторант кафедры подготовки учителей Техасского университета в Эль-Пасо. Valverde, Y., University of Texas at El Paso, El Paso, Texas, USA.

Гайнуллина Эльвира Айратовна (г.Казань), студентка 5-ого курса Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Институт вычислительной математики и информационных технологий КФУ. Тел.: 89172550040. E-mail: elwi.g2009@yandex.ru

Горбунов Виктор Алексеевич (г.Казань), старший научный сотрудник лаборатории управления профессиональной подготовкой ФГНУ ИПП ПО РАО, доктор педагогических наук, доцент. Тел.: (843) 555-82-32.

Грязнов Алексей Николаевич (г.Казань), главный научный сотрудник ФГНГУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО, доктор психологических наук.

Гущина Галина Анатольевна (г.Слободской), директор Слободского филиала НОУ ВПО «Вятский социально-экономический институт», кандидат педагогических наук, доцент. Тел.: (83362)4-69-65. E-mail: g-guschina@mail.ru

Еникеев Арслан Ильясович (г.Казань), заведующий кафедрой технологий программирования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Институт вычислительной математики и информационных технологий КФУ, кандидат физико-математических наук. Тел.: 89172632467. E-mail: a_eniki@inbox.ru

Иргалина Зилья Фатиховна (г.Орск), старший преподаватель Орского гуманитарно-технологического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский

государственный университет» (ОГТИ (филиал) ФГБОУ ГОУ ВПО ОГУ), соискатель аспирантуры ОГУ. Тел.: 8-912-349-78-04. E-mail: Irgalina@list.ru

Коконцева Екатерина Владимировна (г.Москва), аспирант Российского Государственного Гуманитарного Университета, ИП им. Л.С.Выготского, факультет социальной психологии и педагогики, кафедра педагогической психологии. Тел.: 8-916-393-61-35. E-mail: rfnzK@mail.ru

Колпакова Людмила Михайловна (г.Казань), заведующая лабораторией психологии профессионального образования Института педагогики и психологии профессионального образования РАО (ИПП ПО РАО), доктор психологических наук, доцент. Факс: 843555-66-54. E-mail: Kolpakova.Ludmila@gmail.com

Косарев Павел Александрович (г.Казань), начальник отдела логистики и сервисов департамента по работе с волонтерами АНО, Исполнительная дирекция «Казань2013», соискатель ИПППО РАО.

Кузовкова Юлия Сергеевна (г.Йошкар-Ола), педагог-психолог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида «Детский сад № 74» «Родничок»; аспирант АНО ВПО «Межрегиональный Открытый Социальный Институт», факультет психологии и педагогики(г.Йошкар-Ола). Тел.: 8-927-872-19-46. E-mail: jul_march@mail.ru

Лебедева Наталья Васильевна (г.Москва) доцент кафедры психологии и педагогики Института переподготовки и повышения квалификации и руководящих кадров системы социальной защиты населения города Москвы (ИПК ДСЗН), кандидат психологических наук.

Мамедлаев Роберт Юрьевич (г.Казань), аспирант ИПППО РАО. Тел.: 89274383879. E-mail: mamed098@rambler.ru

Масленникова Валерия Шамильевна (г.Казань), заведующая лабораторией ФГНГУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО, доктор педагогических наук, профессор.

Минниханов Рифкат Нурғалиевич (г.Казань), главный государственный инспектор безопасности дорожного движения по Республике Татарстан, доктор технических наук, профессор.

Нагорнова Наталья Анатольевна (г.Самара), соискатель, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (ПГСГА). Тел.: 8-927-20-12-082, E-mail: nagornoffa@yandex.ru

Назмиева Эльмира Ильдаровна (г.Казань), аспирант лаборатории компаративных исследований профессионального образования, ФГНУ Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО. Телефон:+7-960-051-63-87. E-mail: nei80@mail.ru

Никифорова Татьяна Геннадьевна (г.Чебоксары), доцент кафедры технологии машиностроения Чебоксарского политехнического института (филиал) Московского государственного университета им. В.С.Черномырдина, (ЧПИ (ф) МГОУ им. В.С.Черномырдина), кандидат педагогических наук. Тел.: 89033571780. E-mail: nitage@yandex.ru

Прокубовская Алла Олеговна (г.Екатеринбург), заведующая кафедрой информационных технологий Института электроэнергетики и информатики Федерального государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ), кандидат педагогических наук, доцент. Телефон: (343) 338-44-17. E-mail: proku-alla@yandex.ru

Прыгин Геннадий Самуилович (г.Набережные Челны), ведущий научный сотрудник лаборатории психологии ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального

образования» РАО, доктор психологических наук, профессор. Тел.: 8-917-266-72-18. E-mail: gsprygin@mail.ru

Романова Ирина Викторовна (г.Казань), студентка 5-ого курса Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Институт вычислительной математики и информационных технологий КФУ. Тел.: 89033147528. E-mail: iromanova.983a@gmail.com

Сулейманов Джавдет Шевкетович (г.Казань), заведующий кафедрой информационных систем КФУ, директор НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ, академик АН РТ, доктор технических наук, профессор КФУ. Тел./факс: 8(843)2923989. E-mail: dvdt.slt@gmail.com

Трегубова Татьяна Моисеевна (г.Казань), заведующая лабораторией компаративных исследований профессионального образования ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО, доктор педагогических наук, профессор, магистр образования США. Тел.: (843)5557307. E-mail: tmtreg@mail.ru

Урустемханова Алсу Саматовна (г.Казань), заместитель директора по учебной работе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №33 с углубленным изучением отдельных предметов» Авиастроительного района г.Казани. Тел.: 89178529388. E-mail: alsusenchi@mail.ru

Уткина Тамара Ильинична (г.Орск), заведующая кафедрой алгебры, геометрии, теории и методики обучения математике Орского гуманитарно-технологического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» (ОГТИ (филиал) ФГБОУ ГОУ ВПО ОГУ), доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 89058993485. E-mail utkinati@yandex.ru

Фахрутдинов Раиль Равилович (г.Казань), проректор по научной работе ЧОУ ВПО «Академия социального образования», доктор исторических наук. Тел.: 89172836163. E-mail: Fahrutdinov.Rail@mail.ru

Федорова Т.Т.

Фисин Юрий Максимович (г.Казань), ведущий научный сотрудник ФГНУ «ИПП ПО» РАО, кандидат психологических наук, доцент. Телефон: 541-68-41.

Чошанов Мурат Аширович (г.Эль-Пасо, США), профессор кафедр математических наук и подготовки учителей Техасского университета в Эль-Пасо, доктор педагогических наук. Tchoshanov, M., University of Texas at El Paso, El Paso, Texas, USA.

Шакуто Елена Александровна (г.Екатеринбург), заместитель директора по учебно-методической работе Института электроэнергетики и информатики Федерального государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ). Телефон: (343) 333-63-59. E-mail: elenashakuto@e1.ru

Ягудина Лилия Равиловна (г.Набережные Челны), директор Набережночелнинского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н.Туполева-КАИ», кандидат педагогических наук, доцент. Тел.: (8552) 58-36-08. E-mail: yagudinalr@yandex.ru

ANNOTATIONS

O.Batyushkova

FEATURES OF THE COMPLEX PSYCHODIAGNOSTIC METHODS IN THE PSYCHOLOGICAL PROFESSION, ACCOMPANIED BY TRAFFIC POLICE

This article proposes a set of psychodiagnostic methods for the study of personal and ethical qualities of traffic police officers in the psychological support to create and maintain the requisite level of moral and psychological readiness of personnel to deal effectively with ATS operational and service tasks

Key words: psychological support, the problem of psychological support, psychological diagnosis, the diagnosis of important professional and psychological traits, the study staff, the correction of negative personal and ethical qualities

A.Enikeev, N.Bukharaev, E.Gainullina, I.Romanova

COMPUTER – ASSISTED TRAINING AND KNOWLEDGE TESTING SYSTEM IN THE FIELD OF IT-EDUCATION

Basic principles of computer – assisted training and knowledge testing software systems functioning and development are demonstrated on example of a system for learning methods of object-oriented programming in Microsoft Visual Foxpro DBMS environment. Special attention is paid to system architecture requirements to provide further extension of basic functionality and quick tune-up to various educational disciplines.

Key words: computer-assisted training, training and knowledge testing automation, IT education.

R.Fakhrutdinov, R.Mamedlaev

THE PHENOMENON OF IDENTITY: THE CIVIL AND ETHNIC

This article studies the problems of civil and ethno-national identity formation, approaches of their formation are defined. The definitions of identity, nation concepts are given, as well as the features that characterize the variability of identity in a multiethnic society at the present stage are identified.

Key words: civic identity, ethno-national identity, nation, ethnicity, ethno-historical community, multi-ethnicity.

T.Fedorova

MOTIVATION AS A PREREQUISITE FOR THE SUCCESSFUL ACQUISITION OF KNOWLEDGE

To strengthen the motivation plays an important role reliance on professional orientation of students. The guidance should provide professional self-determination of pupils.

Key words: motivation, career guidance of students, professional self-determination of pupils.

Yu.Fisin

PSYCHIC MODULATION AS SUBJECTIVE PHENOMENON

There are many theories of cognitive processes in pedagogy and psychology: associative, physiological, biochemical, gestalt theory and others. In this article we present the other one – psychoenergetikal, which is based on a new discovered phenomenon – mental modulation, that is the ability of information to be integrated with energy.

Key words: information, psychic energy, modulation, cognitive processes, integration, substance.

V.Gorbunov

APPROACHES TO TRAINING IN TERMS OF SALES FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

The article is devoted to preparation of experts in conditions of implementation of the GEF initial and secondary vocational education.

Keywords: training, Federal State Educational Standard of primary and secondary education, approaches.

A.Gryaznov, V.Maslennikova, V.Bogovarova

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE STUDENT

The article gives the results of sociological and psychological and pedagogical researches of the students who are training in secondary professional educational institutions, the relation devoted to problems to teaching and educational process and conditions of training of specialists, youth socialization.

Keywords: portrait of the student, vital plans, social activity, free time, humanistic values of youth.

G.Guschina

LEVELED ANALYSIS OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE ECONOMISTS IN HIGH SCHOOL

The article deals with the problem of forming the professional culture in future economists during their education at higher school. Different modern Russian and foreign conceptions and approaches to this problem are analysed. The main points and the structure of this phenomenon are defined and one of the main solutions is given. Morphological and structural analysis defines the levels and stages of forming the professional culture. The author comes to a conclusion that a system of professional- ethic norms and value orientations is one of the main direction that determines a high level of forming the professional culture of future economists.

Key words: professional culture, future economist, level analysis, professional – ethic norms, value orientations, models of forming the professional culture.

Z.Irgalina, T.Utkina

MATHEMATICAL LITERACY AS A FUNDAMENTAL INDICATOR OF THE QUALITY OF PREPARATION OF THE EXPERT OF INSURANCE BUSINESS

In article the maintenance and componental structure of concept of mathematical literacy of the expert of insurance business are defined; it represents the model of forming mathematical literacy of insurance business expert, model of an assessment of level of formation of mathematical literacy of the expert of insurance business; realization of an additional professional educational program is proved.

Keywords: mathematical literacy of the expert of insurance business, model of formation of mathematical literacy, additional professional educational program.

E.Kokonceva

SYMBOL AS A WAY OF DIALECTICAL THINKING

The paper is devoted to the search of dialectical thinking. The paper provides an analysis of literary sources, both domestic and foreign authors on the study areas of dialectical thinking, the concept of “character”, a symbolic function. Also, the results of a study that addresses the symbolic image as a means of dialectical thinking (on the basis of pre-school age).

Key words: dialectical thinking, mediation, tool, symbol, symbolic image, preschool age.

L.Kolpakova

THE SELF-CONSCIOUSNESS BEHAVIORAL COMPONENTS OF COLLEGE STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF READINESS FOR CHANGE

The article presents analysis of results of the empirical studies of self-consciousness behavioral components of college students with different types of readiness to change. It is shown that

the individual ability to self-actualization coupled with the knowledge and motivation for self-improvement are the psychological conditions of readiness for self-development.

Key words: self-awareness, readiness for change, self-actualization, self-development.

P.Kosarev

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF PROJECTS AND PROGRAMS OF THE SOCIAL AND SIGNIFICANT YOUTH SERVICES

In article the course and result of the Personnel Reserve project directed on training of young leaders and heads of youth public associations is considered.

Key words: socio-political culture, students, self-government.

J.Kuzovkova

THE PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DETERMINATION IN THE PRESCHOOL AGE

This paper considers the personal and professional self preschool children through play. So how exactly in the process of the role-playing game in preschoolers arises initial selective attitude to the profession, which will continue to influence their professional choice and all parties, and the general quality of life.

Keywords: preschool age, the personal and professional self, role-playing game.

N.Lebedeva

EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN TEACHING ADULTS

The article considers the issues of educational technologies in training of adults, especially an adult audience, the use of traditional and innovative forms of education in the Institute of retraining and improvement of qualification of the managerial personnel and experts of the system of social protection of Moscow city population

Keywords: educational technology, especially of adult learning, modern forms and methods of educational process

R.Minnihanov, R.Akhmadieva

AT THE ROOT OF THE FORMATION OF THE SCIENTIFIC APPROACH TO ROAD SAFETY IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Highlight the role of the scientific school of Academician G.V.Mukhametzyanova in the development of the scientific approach to road safety in the Republic of Tatarstan.

Stress the need for specific training of competent personnel to address the lack of learning the basics of traffic safety in educational institutions, scientific and research work on the safety of life on the roads in the Republic of Tatarstan.

Key words: children, road traffic injuries, life safety on the roads, the competent road user, the regional system to ensure safety of life on the road.

N.Nagornova

EDUCATION FOR OLDER PEOPLE AS EDUCATIONAL SYSTEM

The article is determined by rationale for the formation of the system of adult education as a separate branch of pedagogy. Identified and addressed in essence, content, principles and features of functioning of the system of education of older, structural and functional components.

Key words: pedagogical system, structural and functional components, adult education, training older.

E.Nazmieva

MODELING OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE HUMANITIES IN THE CONTEXT OF THE EUROPEANIZATION OF HIGHER EDUCATION

This article reveals the modeling opportunities of foreign language training of future specialists in the humanities in the context of the Europeanization of higher education. The modeling process takes into account the main provisions of the foreign language communicative competence and

its components (sub-components: linguistic, discursive, social, sociolinguistic, socio-cultural, strategic), and the provisions of the document "Common European Framework of Reference for Languages". The paper presents an experimental evidence of the effectiveness of the model.

Key words: foreign language training, the humanities, modeling, Europeanization.

T.Nikiforova

FACTORS OF DEVELOPMENT OF DOMESTIC SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

The article considers the influence of factors, goals, trends and traditions on the development of the secondary vocational education. The article analyzes the question of the interdependence of the public policy with the system of the secondary vocational education. The article presents a brief conclusion on the cooperation of the consumers of the educational services.

Key words: lower and secondary schools, the secondary vocational education, the consumers of the educational services, the educational Standards.

G.Prygin

INFLUENCE OF TYPE SUBJECT OF REGULATION AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE ON THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS TEACHERS

The purpose of the study – to determine the influence of the type of subject of regulation and of teaching experience on the manifestation of their social-psychological characteristics. For the diagnosis of the socio-psychological characteristics of teachers used the California psychological questionnaire (CPI). The results were processed to a two-factor analysis of variance (ANOVA). It was found a significant effect of teaching experience and the type of subject of regulation on 8 of the 18 submitted to the CPI scales of personal characteristics. The effect of: teaching experience on scales «Sp» – social profile and «Re» – responsibility, of the type of subject of regulation on the scales «To» – tolerance and «Fe» – femininity. The joint effect of the type of subject of regulation and of teaching experience at scales: «Sc» – self-control and «Gi» – a good experience, «Ack» – achievement through conformity and «Ie» – intellectual efficiency.

Key words: types of subject of regulation, teaching experience, socio-psychological characteristics, psychodiagnostics, California psychological questionnaire (CPI).

E.Shakuto, A.Prokubovskaya

THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN RAISING THE EFFICIENCY OF SCIENTIFIC-METHODICAL WORK IN THE COLLEGE

Informational and educational environment of the educational institutions can act as a system comprising a training and teaching material for research students in the College Student and other types of work, developed and (or) a systematic teachers.

Key words: scientific methods of teaching, personal professional qualities, reflexivity, informational and educational environment.

Dzh.Sulejmanov

SOCIAL AND EDUCATIONAL COMMUNITY GIFTED CHILDREN AND YOUTH «SELET»

The article describes the work of the community of gifted children and youth «Selet». «Selet» is a social and pedagogical complex with the following basic tasks: searching, selecting and engaging gifted children in participation in the projects of the community; creating conditions for education, intellectual, creative and physical development; social and psychological adaptation of a gifted person to the conditions of his or her microenvironment.

Key words: gifted person, intellectual and educational environment, exterior and interior factors of development

T.Tregubova

COMPARATIVE RESEARCH IN THE FIELD OF PROFESSIONAL EDUCATION: MAIN TRENDS AND ADAPTATION PROBLEMS

The article reflects some tendencies, modern models and features of integration processes in

professional education in the countries with the developed market economy, meeting the time requirements and satisfying the education needs of the different population segments. The adaptation educational potential of international experience in professional training of foreign competent experts, consisting in the possibility of use the resources of the international educational strategies and tendencies in Russia, with the consideration of its originality and uniqueness, is evidently revealed.

Key words: adaptation educational potential, academic mobility, department of professional education comparative researches, globalization, competent experts.

A.Urustemkhanova

FORMATION OF LINGUACULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF UNIVERSITY IN THE DIDACTIC INFORMATION AND LEARNING ENVIRONMENT.

The article considers the technology of use of computer network the Internet is the solution of the didactic tasks provided that the purpose of learning a foreign language consists of the formation of the students' communicative competence. We also demonstrated that with the help of Internet-technologies productive teaching of various kinds of foreign-language speech activity – writing, reading, speaking, listening, is successfully implemented.

Key words: the Internet, the technological structure, listening, reading, writing, speaking, accessibility, independence.

Y.Valverde, M.Tchoshanov

SECONDARY MATHEMATICS TEACHERS' DISPOSITION TOWARD CHALLENGE AND ITS EFFECT ON TEACHING PRACTICE AND STUDENT PERFORMANCE

This research focuses on mathematics teachers' disposition toward challenge and its relationship with teaching practice and student performance. Two teachers from southwestern U.S. urban high schools were selected for the study. Teachers were pre and post evaluated using problem solving interviews with regard to the level of challenge of the tasks used in their lesson planning. Student work of the selected teachers was analyzed to examine the relationship between teachers' acceptance/avoidance of challenge and student performance. The study employed a mixed methods methodology and focused on the following guiding research question: to what extent teachers' disposition towards challenge affects teaching practice and students' performance and what is the nature of that relationship?

Key words: Acceptance/ avoidance of challenge, Disposition, High school mathematics, Student performance.

L.Yagudina

PUBLIC ASSESSMENT AS A SELF-REGULATION TOOL IN THE CONTEXT OF QUALITY EDUCATION CULTURE

Importance of article topics defined pan-European trend of reducing external intervention in education quality regulation and the lack of an empirical study of quality self-assessment tools for education quality community. The article discusses prerequisites for the formation of self-regulation and methodological foundations of the education quality and proved its effectiveness in quality culture context. The study is based on a system, structural and functional analysis of assessment practices in the U.S. and Europe. The author highlights the general and particular models of higher education quality public assessment.

Key words: higher education, education quality assessment, self-regulation, quality culture.

Объявления редакции

Администрация ИППО РАО и АСО-КСЮИ выражает благодарность всем приславшим поздравления к юбилею академика РАО Гузел Валеевны Мухаметзяновой.

ПЕРЕЧЕНЬ ТРЕБОВАНИЙ И УСЛОВИЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ

«Казанский педагогический журнал» – научное периодическое издание, в котором публикуются статьи на русском и английском языках по социальным и гуманитарным наукам (педагогике, психологии, философии, экономике, социологии, истории, языкознанию, праву и др.) с преобладающей тематикой по профессиональному образованию.

Статья предоставляется в редакцию по электронной почте или на электронном носителе (плюс в распечатанном на бумаге виде, идентичном электронному). Объем оригинальной статьи не должен превышать 11 страниц текста (14 пт.), шрифт Times New Roman, интервал между строк – 1,5; абзацный отступ – 1 см.

Ссылки на литературу ставятся только концевые и отмечаются по мере их появления в тексте порядковыми номерами в квадратных скобках []. Рекомендуется следующая структура статьи: индекс УДК (его Вы можете получить у работников библиотеки), фамилия и инициалы автора (авторов – через запятую), заголовок, аннотация, ключевые слова, текст статьи, источники. Сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, место работы (полное и сокращенное наименование), подразделение, почтовый адрес, должность, ученое звание, степень, контактные телефоны, электронный адрес.

К статье прилагается рецензия (внутренняя/внешняя) и экспертное заключение (выписка из протокола заседания подразделения).

На английском языке: фамилия и имя (в транслитерации) (см. пластиковая карта, водительское удостоверение), название статьи, аннотация, ключевые слова.

Весь материал предоставляется в одном файле. Наименование файла: «Фамилия, первое слово из названия статьи».

Схемы, таблицы, рисунки, диаграммы размещаются в тексте по усмотрению автора. Указанные графические объекты должны иметь расширение, совместимое с MS Word. Все буквенные обозначения на рисунках, а также выделенные фрагменты необходимо пояснить в основном или подрисуночном текстах. Подписи к графическим объектам обязательны.

Математические формулы следует набирать в формульном редакторе MS WORD 2007, греческие и русские буквы в формулах набирать прямым шрифтом, латинские – курсивом. Обозначения величин и простые формулы в тексте и таблицах набирать как элементы текста (а не как объекты формульного редактора). Нумеровать следует только те формулы, на которые есть ссылки в последующем изложении.

Одним из основных условий принятия Вашей статьи к публикации является выполнение выше изложенных требований. Статьи размещаются по мере их поступления. Предполагаемые сроки публикации сообщаются автору в момент регистрации статьи в редакции. Статьи, вошедшие в номер, размещаются в открытом доступе в Научной электронной библиотеке с последующим размещением на официальном сайте ИППО РАО.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Предоставляя в редакцию рукопись своей статьи, автор ручается не публиковать её в ином периодическом издании без согласия редакции, а при получении согласия – ссылка на «Казанский педагогический журнал» обязательна.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись с запросом по электронному адресу: krj07@mail.ru

Условия подписки на «Казанский педагогический журнал»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных работников в области профессионального образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий НТИ ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить полугодовую подписку стоимостью 662 руб. 94 коп.

Индекс подписки – 16885

Способ оплаты – банковский перевод.

Подписка в редакции возможна с любого номера и на любое количество. Стоимость подписки – 220 рублей за один экземпляр номера.