

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М.В. Ломоносова
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ВАРМИНСКО-МАЗУРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)
ГДАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**Материалы
VI Международной
научно-практической конференции**

Москва, РУДН, 18–19 апреля 2013 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2013

УДК 378(063)
ББК 74.58
В 93

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *В.С. Агапов*
(РАНХ и ГС при Президенте РФ, г. Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор *Н.Ю. Штрекер*
(Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского)

Редакционный совет:

доктор филологических наук, профессор,
декан филологического факультета *А.Г. Коваленко* – председатель,
доктор педагогических наук, профессор
В.И. Казаренков – зам. председателя,
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой
социальной и дифференциальной психологии *С.И. Кудинов*;
доктор психологических наук, профессор *А.И. Крупнов*;
кандидат психологических наук, доцент *И.А. Новикова*;
кандидат психологических наук, доцент *Е.Ю. Чеботарева*

В 93 **Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы** [Текст] :
материалы VI Международной научно-практической кон-
ференции; Москва, РУДН, 18–19 апреля 2013 г. / науч. ред.
В. И. Казаренков. – М. : РУДН, 2013. – 805 с.

ISBN 978-5-209-04977-7

Издание подготовлено ППС кафедры социальной и диффе-
ренциальной психологии филологического факультета РУДН и
Институтом повышения квалификации и переподготовки кадров
РУДН.

ISBN 978-5-209-04977-7

УДК 378(063)
ББК 74.58

© Коллектив авторов, 2013

© Российский университет дружбы народов, Издательство, 2013

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

**В.В.Барабаш, О.Б.Барабаш, Н.В.Поплавская
(РУДН, Москва, Россия)**

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ МИРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глобализация экономики поставила перед вузами новые задачи – подготовку профессиональных кадров, способных работать в новых условиях глобального рынка. В процесс интернационализации вовлечены университеты 140 стран мира.

Бесспорным лидером по количеству иностранных студентов являются США. В 2008 году там обучалось 623,8 тыс. иностранных студентов. Второй страной является Великобритания – 350 тыс. Далее Германия (260 тыс.), Франция (247,5 тыс.), Австрия (122,3 тыс.), Китай (110 тыс.).

Ситуация на этом рынке постоянно меняется. За последние 15 лет доля России сократилась с 3,4% до 3,1%, США - с 33% до 20%, а вот позиции Китая укрепились в 4 раза.

Интернационализация высшего образования – результат новой волны экономической глобализации и развития современных технологий. Основная часть доходов мирового рынка образовательных услуг приходится на США и Великобританию (24 млрд.долл.). Около 20 млрд. долл. привлекают Австрия, Новая Зеландия, Канада, Германия и Франция, Китай – 1 млрд., но доля его растет.

Хотя на сегодняшний этот процесс сопряжен с рядом проблем и противоречий, ни у кого не остается сомнений, что он будет продолжаться и далее, набирая обороты и оказывая

существенное влияние на деятельность высших учебных заведений по всему миру. Основные задачи в этом направлении должны быть сосредоточены на адаптации и улучшении нынешних образовательных программ, чтобы содействовать решению глобальных задач и проблем, сделать их более понятными. Добиться этого можно благодаря развитию навыков межкультурного общения и обучению принципам устойчивого развития.

Интернационализация образования должна обеспечивать доступность информации и знаний, накопленных мировым сообществом, способствовать восприятию и пониманию национальных различий, традиций и культур.

Доминирование английского языка в качестве основного в современной науке обусловило тот факт, что наряду с США и Великобританией в список стран, принимающих наибольшее количество иностранных студентов, вошли Канада и Австралия. Среди англоязычных стран активизировались на рынке образовательных услуг Новая Зеландия, Ирландия, ЮАР.

Однако на рынке образовательных услуг наметилась новая тенденция. Все большее количество не англоязычных стран открывают в своих университетах программы на английском языке. Продемонстрируем эту тенденцию на примере европейских стран. Абсолютным лидером являются Нидерланды. За три года количество программ удвоилось.

Страны	2007	2011
Нидерланды	774	1543
Германия	45	734
Финляндия	235	450
Швеция	123	600
Франция	79	600

Больше всего программ на английском языке предлагают для продолжения учебы (на долю магистратуры приходится около 80% всех программ).

Интернационализация высшего образования, по оценкам мировых экспертов, несет в себя ряд неоспоримых преимуществ

для институтов высшего образования и мирового сообщества в целом, среди которых:

1. Разнообразии студенческого и преподавательского состава. РУДН является лидером по интернационализации высшего образования в России и по праву считается одним из самых интернациональных российских и иностранных ВУЗов. На сегодняшний день в нем обучаются более 7 тысяч иностранных студентов из 142 стран мира. Профессорско-преподавательский и административный состав также интернационален. Кроме того, согласно одному из основных стратегических направлений развития, в РУДН установилась традиция приглашать внешних специалистов для чтения лекций и специализированных курсов. Так, в 2011 году РУДН посетило более 110 экспертов из более 20 стран мира.

2. Подготовка студентов к глобальному, а не локальному рынку.

Необходимо развивать у студентов навыки, позволяющие им успешно конкурировать на рабочем рынке 21 века. Задача высшего учебного заведения сегодня - подготовка выпускников, которые являются успешными, способными учиться и совершенствоваться, уверенными в себе и творческими личностями, активными и информированными гражданами, легко ориентирующимися в глобальном пространстве. Современные международные образовательные программы выпускать специалистов, которые уважительно относятся к культурным и политическим различиям, с чувством политической ответственности, которые способны успешно взаимодействовать в мультилингвальном и технологически развитом интернациональном сообществе. И эта задача должна охватывать абсолютно все направления деятельности высшего учебного заведения. Ключевым фактором, позволяющим измерить успех в данном направлении, является количество выпускников, работающих в международных компаниях.

3. Улучшение международного профиля университета. Этого можно достичь, сотрудничая с различными образовательными учреждениями по всему миру, привлекая иностранных студентов, а также развивая возможности для студенческой мобильности для студентов университета.

Самая известная форма интернационализации высшего образования – это мобильность студентов. По данным ЮНЕСКО уровень международной мобильности студентов за последние 25 лет вырос на 300%. И если число студентов обучающихся за рубежом в 2012 году составило около 3 млн., то, по мнению экспертов, к 2025 году цифра увеличивается до 4,9 млн. Мобильность студентов стимулируется различными государственными и региональными программами. Наиболее известные такие программы в Европе: «Эразмус», «Сократ». Студенческий обмен рассматривается как мощное средство развития общеевропейского рынка специалистов

РУДН имеет 272 двухсторонних договора с ВУЗами из 70 стран, 17% из которых входят в ТОП-500 лучших университетов мира.

В 2011 году более 450 студентов и выпускников, а также более 100 сотрудников и преподавателей университета приняли участие в этой программе.

Более 220 студентов приехали в РУДН для прохождения стажировок благодаря различным соглашениям о сотрудничестве с зарубежными университетами, а также программам иностранных ассоциаций и фондов.

4. Расширение исследовательских возможностей университета. Сегодня исследовательская деятельность и ее практические результаты должны быть ориентированы на международный рынок. Стратегической задачей университета представляется увеличение количества совместных исследований с существующими и новыми партнерами, это может быть реализовано за счет совместных публикаций и исследовательских проектов.

5. Интернационализация образовательных программ. Это один из ключевых факторов успеха для международного университета. Все образовательные программы и специализированные курсы университета должны соответствовать международным требованиям и отвечать потребностям глобального рынка, быть готовым к интеграции в международное образовательное пространство.

Одним из успешных примеров такой интернационализации можно считать единое пространство европейского высшего

образования. 19 июля 1999 года министры образования европейских государств подписали в Болонье декларацию об унификации европейского образования.

Глобальные тренды подтверждают значимость процесса интернационализации высшего образования в мировом сообществе. Международная ассоциация Университетов (IAU) в третьем глобальном отчете, “Интернационализация высшего образования: глобальные тренды, региональные перспективы” (2010) пришла к выводу, что

интернационализация становится приоритетным в большинстве институтов высшего образования, что выражается в специфической политике;

ключевая задача - подготовка студентов к жизни в глобальном обществе, за которой следует увеличение исследовательских возможностей за счет международного сотрудничества.

Система высшего образования позволяет обмениваться мыслями и идеями вне рамок государств, что делает неоценимый вклад в развитие социальных, культурных и экономических целей глобального общества. Одна из основных задач современных университетов – повышение глобальной сознательности студентов для того, чтобы они осознали взаимосвязанность различных народов и обществ; развитие в них понимания своей и чужой культур, уважительного отношения к другим народам и мнениям. Таким образом, интернационализация является собой закономерный и перспективный ответ происходящей глобализации.

И.К.Круглинский (Рособрнадзор, Москва, Россия)

ИННОВАЦИОННОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ СУЩНОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ В СУЩЕСТВУЮЩЕЙ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Репродуктивная, традиционная парадигма системы образования (образовательная парадигма) содействовала развитию рационализма, веры в линейный прогресс и абсолютную истинность науки и как следствие неопровержимость образования.

Именно благодаря этим своим качествам она создала предпосылки для развития мощной индустрии. К сожалению, именно из-за этого она не способна обеспечить технологическое развитие в названном выше смысле. Дело в том, что прогресс в знаниях не делает из человека хозяина собственной судьбы. Прогресс в технике преодолел ограничения, заданные нам природой; но появились новые ограничения, порожденные техносферой. К счастью, человечество уже начинает осознавать, что знания не ведут автоматически к пониманию смысла жизни. Более того, без этого воззренологического понимания, которые строятся на новых системах образования, они представляют потенциальную угрозу и опасность. Товарная экономика медленно, но уверенно трансформируется в экономику впечатлений, с последующим переходом в персонологическую экономику.

Анализ тенденций биосоциального роста развития науки и технологической деятельности в контексте локальных и глобальных изменений образования привел широкую общественность к пониманию необходимости разработки новой образовательной парадигмы (об этом говорилось выше). Новая парадигма должна быть в первую очередь направлена на развитие духовности (воззренологического потенциала) и творческой сущности человека. При этом главной задачей образовательной практики становится не только и не столько обучение качественным владением законами природы и общества, но и помощь в деятельном приобщении к гуманистической методологии, творческого преобразования мира. Основой основ образования становится создание фундамента к гармонизации отношений в системе «личность – техника — природа — общество». Развлекательное образование в этом случае выходит на авансцену в новом облике. Оно предназначено, в первую очередь, для того, чтобы раскрепостить творческую (креативно-эвристический потенциал личности), создать условия для полноценного формирования новой цивилизации – цивилизации знания и риска. Именно риск как доминанта развития требует снятия напряжения во всех сферах деятельности человека, а это возможно только в том случае если будет переоценена роль развлекательности.

Целесообразно выделить здесь две основные компоненты образования: общекультурную и профессиональную. Сегодня констатируется, что они объединяют четыре вида образовательных процессов: обучение; саморазвитие (в общекультурной компоненте); подготовку; самовыражение (в профессиональной компоненте).

Главными результатами этих процессов являются, соответственно: единое воззренологическое ощущение мира; формирование индивидуальных смыслов и предназначения личности; методология человеческой деятельности.

Триадные структуры целей образования удовлетворяют, как минимум, трём группам интересов: глобальным интересам человечества (первый слой внешней триады); регионально-этническим интересам (второй слой внешней триады); интересам личности (внутреннее ядро триады).

Основной принцип инновационного, в совокупности с развлекательным образованием, — подготовка и обучение базовым подходам к творчеству.

Ж. Годфруа пишет: «Любая система воспитания, созданная обществом, основана на конформизме. Это самый надежный путь к обеспечению единства всех членов социальной группы, но и одновременно и самый верный способ подавить развитие творческого мышления. Действительно, творческая личность в основе своей чужда конформизма. Именно независимость суждений позволяет ей исследовать пути, на которые из-за боязни показаться смешным не осмеливаются вступить остальные люди. Творческий человек с трудом входит в жизнь социальной группы, хотя он и открыт для окружающих и пользуется определенной популярностью. Он принимает общепринятые ценности только в том случае, если они совпадают с его собственными. В то же время, он мало догматичен, и его представления о жизни и обществе, а также о смысле собственных поступков могут быть весьма неоднозначными. Творческий человек эклектичен, любознателен и постоянно стремится объединить данные из различных областей. Творческие люди любят забавляться, и голова у них полна всяких чудных идей (выделено автором данной работы). Они предпочитают новые и сложные вещи простым и привычным. Их восприятие мира непрерывно обновляется».

Репродуктивное образование подходит иначе к решению обновления. Компиляция – основа традиционного образования

Вполне ясно, что под описание данное Ж. Тодфруа не подходит большинство взрослых людей. В то же время, это характеристика почти любого ребенка, и если ребенок не подходит под это описание, то это — странный ребенок. Но самое неприятное, и это необходимо признать, что в преобразовании творческого ребенка в нетворческого взрослого есть дело современной репродуктивной системы образования. Ребёнок купается в развлечениях, которые организует себе сам, а взрослый человек отучает его от этих процессов, причём нередко жёсткими способами. Развлекательность есть обратная сторона творческой. Вот почему много говорится о инновационном, развивающем образовании, а «воз и ныне там».

Итак, главная цель инновационного образования — сохранение и развитие творческого потенциала человека (эта особенность может служить основой для разработки содержательного определения понятия «развлекательное образование»). Образование XXI века не может обойтись без органичного включения творчества в его суть. Развитие и широкое распространение методологий рефлексии, прогнозирования, проектирования и повышения уровня впечатлений дают основание надеяться, что сегодня такая возможность уже может стать реальной.

Переход от проектирования элементов техносферы к проектированию деятельности в самом широком смысле этого слова (с учётом развлекающих технологий) — важнейший принцип образования нового века.

Однако сегодня недостаточно одного творчества, даже в совокупности с проектированием (которого нехватает в значительной степени). Современное образование должно быть пронизано общечеловеческими ценностями. Для этого в первую очередь необходимо сделать так, чтобы оно развивало гармоничное мышление, основанное на сочетании внутренней свободы личности и ее социальной ответственности, а также терпимости к инакомыслию. Вот где простор и нива развлекательного образования.

Терпимость к инакомыслию является основой не только индивидуальной, но и коллективной творческой деятельности.

М.Фарадей, например, так сформулировал требование терпимости к инакомыслию: «Ученый должен быть человеком, который стремится выслушать любое предположение». Один из создателей философии рационализма Рене Декарт писал: «Я убедился, что люди, имеющие понятия, противоречащие нашим, не являются из-за этого варварами или дикарями, и многие из них так же или даже более разумны, чем мы».

К сожалению, современная система образования является средой, подчас формирующей нетерпимость к инакомыслию.

Сегодня думающий человек обязан наблюдать, анализировать, вносить предложения, отвечать за принятые решения и уметь преодолевать конфликты и противоречия. А для этого он должен обладать культурой многокритериальной постановки и решения задач, а также понимать, что никто не может претендовать на истину в последней инстанции, и ни одна теория не может считаться универсальной и вечной.

Современное образование должно быть направлено на то, чтобы сформировать воззренологическую систему, основанную на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и нравственности за свои действия. И в этом случае развлекательное образование – главное методологическое оружие.

Необходимо отметить, что современная система образования развивается в среде с иным социокультурным циклом, чем это было ранее. Социокультурный цикл – период от момента введения в социальную среду определённого мема до его выбытия из использования в социокультурной среде. Социокультурный цикл связан с внешним миром через четыре компонента:

- через интеллектуальный труд создателя инновационного проекта (творца, созидателя и т. п.);
- через реализацию проектных разработок в социокультурной среде;
- через связь инновации с системой уже существующих мемов;
- через людей, подчиняющих средства передачи информации аксиологическим требованиям.

С окончанием географического освоения мира и после создания средств массовой коммуникации, благодаря которой все люди оказались погруженными в единую среду коммуникаций, наступила современная эпоха, характеризующаяся существованием цикла обращения культуры (социокультурного цикла или цикла жизни системы мемов). По Моллю, отдельный человек (группа создателей) предлагает новые элементы культуры, причем для некоторых людей эта деятельность является профессиональной. Это так называемые креативы-генераторы, которых необходимо отличать от предпринимателей (обе группы являются творцами), ищущих выгоду не в создании новых знаний, а в коммерциализации идей. Редко, но бывает, когда конкретный человек гармонично сочетает в себе и ту и другую сторону творческого процесса. Креативы-генераторы создают новые произведения, знания, которые воплощаются в виде публикаций, изобретений, художественных произведений, в виде научных концепций или парадигм, в виде новых технических разработок и т. п. Интеллектуальный труд на данном этапе социокультурного цикла способствует созданию технико-технологической среды и пониманию самого себя. Большая часть новинок циркулирует определенное время (процесс глобализации укорачивает этот латентный период) внутри определенной социальной группы и лишь, затем выходит в область широкого применения. Такая группа (её обычно называют «элита общества») всегда составляет ничтожно малую часть населения конкретного региона, измеряемую тысячными долями от общей численности проживающих, но она, тем не менее, является автономной группой с чертами классовобразующего характера в социологическом понимании этого термина. В состав такой группы в современном обществе, как правило, входят люди, чей труд заключается во всевозможных манипуляциях со знаниями, но не предполагает их коммерческой эксплуатации. Эта группа имеет свою особую социальную структуру и свою систему оценочных параметров, непосредственно не совпадающих с общепринятыми рыночными критериями. Креативы-генераторы (инноваторы) входят в состав общества. Они погружены в социальную среду по другим законам нежели основная масса людей. В поле их сознания, как и у других членов общества, имеются понятия о влиянии повседневной

жизни, но это не столь значимо для них. В частности это сегодня, прежде всего, средства массовой коммуникации, воздействие которой они волей-неволей испытывают. Таким образом, вырисовывается замкнутый цикл:

- новые знания создаются на основе существующих (очень часто их называют старыми, что методологически неверно). Система образования должна с одной стороны передать эти знания, а с другой инициировать личности к созданию новых знаний, а самое важное - при этом сохранить желание получать новые знания. Эту проблему можно назвать главной проблемой системы образования.

- новые творения создаются внутри существующей системы культуры в рамках определенного кумулятивного (накопительного) процесса. И в этой связи вопросы развлекательного образования трансформируются в новую концептуально значимую проблему.

Скорость обращения знаний в этом цикле может быть разной для неидентичных культур и их институтов.

Инноватизация, как базовая тенденция предусматривает развитие междисциплинарных связей, формирование системы обобщенных понятий — предполагает такую организацию информационного пространства знаний, которая позволила бы науке избежать справедливого упрека, сделанного ей академиком КВ. Фроловым: «В современном узкоспециализированном и раздробленном виде наука не только не может определять научно-технический прогресс, она не способна на него даже влиять».

**В.Н.Денисенко, В.В. Насонкин, Г.Ф. Ткач
(РУДН, Москва, Россия)**

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПОТОКОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ И ИХ ПРИЧИНЫ

По оценкам Всемирной торговой организации (ВТО), в 2008 году объем мирового рынка образования составил 50-60 млрд. долларов. Общеизвестным подтверждением

происходящего в последнее десятилетие роста рынка образования служит более точно регистрируемая статистикой быстрая эволюция численности иностранных студентов, обучающихся за пределами своих стран. По данным экспертов ОЭСР, общая численность граждан, обучавшихся за пределами своих стран, составляла в 2001г. - 1,65 миллиона человек, в 2002г. - 1,79 млн., в 2006г. - 2,6 млн. При этом прогнозировалось, что этот показатель к 2010г. составит 3 млн., что фактически и было достигнуто, а к 2025г. возрастет до 8 мл [1].

Масштабы и география мобильных потоков студентов изменяются так же быстро, как и мировая экономика. Фокус международной студенческой мобильности однозначно смещается на восток, поскольку развивающиеся экономики Юго-Восточной Азии начали вкладывать большие средства в свои национальные системы высшего образования. Страны, которые еще недавно выступали в роли неисчерпаемых резервуаров пополнения студенческих континентов в университетах США и других западных стран, сделали решительный поворот и стали весьма привлекательными как для своих собственных студентов, так и для студентов из соседних стран того же региона. Эта тенденция проявилась тем более явно, поскольку страны Запада в большей мере оказались затронуты финансовым кризисом, в результате чего поддержание государственных расходов на высшее образование на прежнем, рекордно высоком уровне в большинстве стран Европы и Северной Америки стало невозможным. При этом нигде не подвергается сомнению значимая и, по-видимому, решающая роль высшего образования в формировании инновационной конкурентоспособности экономики 21-го века. В этой связи повсеместно признается, что всеобщее стремление к инновационному развитию и поиск инновационных решений делают международное соревнование за самые «умные мозги» мира все более ожесточенным.

Наиболее достоверной основой для выявления и сопоставления потоков академической мобильности (как в глобально-региональном масштабе, так и в отношении отдельных стран) являются данные, приводимые в регулярно издаваемых Институтом статистики ЮНЕСКО общих и тематических обзорах мировой статистики образования. Наиболее полные варианты

этих обзоров за различные годы обычно публикуются под общим названием «Всемирный доклад по образованию. Сравнение мировой статистики в области образования». В настоящей работе преимущественно использовались данные указанных выше обзоров, а также других информационно-аналитических материалов по вопросам мобильности, публикуемых ЮНЕСКО, ОЭСР, Европейской Комиссией и Европейским Советом.

Были приняты также во внимание материалы национальных организаций, специализирующихся по данной проблематике, в частности, обладающей признанным авторитетом в европейском академическом сообществе Нидерландской организации содействия международному сотрудничеству в высшем образовании (Netherlands organisation for international cooperation in higher education - Nuffic). Эта организация подготовила в 2012 г. аналитический доклад, посвященный исследованию основных направлений политики, формулируемой и осуществляемой на государственном уровне ведущими странами в целях привлечения (в тексте дословно: «рекрутирования» - recruitment) иностранных студентов [2]. В докладе сделана попытка выявить основные направления «политической стратегии» ведущих «рекрутирующих» стран», соревнующихся за международных студентов «топ-уровня», с учетом актуальных проблем развития этих стран. Заявленной целью указанной работы является «предоставление необходимых данных официальным лицам, политическим деятелям и представителям высшей школы в целях определения стратегии интернационализации в быстро меняющемся мире» [2, p.5].

Таким образом, решение вопросов приема и обучения иностранных студентов рассматривается развитыми странами на уровне государственной политики в рамках решения стратегических задач национального развития. Необходимо отметить, что подобный подход характерен практически для всех европейских стран и для всего Европейского Союза в целом. Об этом однозначно свидетельствуют принятые в последние годы руководящими органами ЕС программные документы [3].

Несмотря на то, что международная студенческая мобильность возросла в последние годы, и ожидается, что она будет продолжать расширяться, в настоящее время еще только 2%

студентов в мире выезжают за пределы своих стран в целях продолжения образования. Если сопоставить этот показатель для 15 стран, являющихся самыми крупными поставщиками мобильных студентов (соответствующий список возглавляет Китай и замыкает Аргентина), то выясняется, что доля национальных студентов, посылаемых этими странами на обучение за границу, колеблется от 0,3% (Египет и Аргентина) и 0,5% (Китай и Индия) до 4% (Республика Корея). Отметим, что для России, находящейся по численности обучающихся за рубежом студентов в третьем десятке (точная численность неизвестна, поскольку отсутствует система их учета), соответствующий показатель не превышает 1%. Из этого следует, что в мире существует огромный потенциал расширения масштабов международной академической мобильности, полное развертывание которого займет, возможно, не одно десятилетие.

За смещением экономического и политического баланса сил к востоку следует и соответствующее смещение международной студенческой мобильности. Число стран, которые активно включились в отправку студентов за рубеж, значительно выросло. В свою очередь, многие страны, которые раньше только посылали своих граждан для обучения за границу, начали сами привлекать к себе иностранных студентов. В их числе: Китай, Республика Корея, Мексика и , в меньшей степени, Тайвань, Таиланд, Бразилия, Аргентина и Чили. Кандидатами для приема на обучение в этих странах чаще всего являются студенты из других стран соответствующего региона, в которых также заинтересованы крупные игроки на рынке высшего образования: США, Великобритания, Австралия, Германия и Франция. Таким образом, традиционные страны приема поставлены перед необходимостью возрастающей конкуренции именно с теми странами, которых они ранее использовали для своего обеспечения иностранными студентами.

Ряд стран с растущей экономикой официально проводят политику сокращения «утечки мозгов» за счет попыток предотвратить невозвращение на родину собственных студентов и тех преподавателей и исследователей, которые прошли период обучения, стажировки или работы за рубежом. В Бразилии, Мексике, Колумбии и на Тайване получение правительственной

стипендии подразумевает принятие студентами, аспирантами и стажерами, которым выделяется данная стипендия, обязательства вернуться на родину после окончания обучения или получения профессионального опыта. В Китае даже изобрели название для китайских специалистов, возвращающихся из-за рубежа, – «морские черепахи» (sea turtles) [2].

Существуют определенные разночтения при определении категории «иностранный студент», так как разные организации и страны предлагают собственную методику отнесения иностранных граждан, проходящих тот или иной курс обучения, к иностранным студентам. ЮНЕСКО (Институт статистики) и Евростат дают определение, согласно которому иностранными студентами считаются лица, прибывшие в ту или иную страну с целью получения образования выше среднего уровня и не являющиеся гражданами данной страны. При этом в официальную национальную статистику о численности иностранных студентов обычно не включают иностранных граждан, обучающихся в течение короткого периода и по обменным программам. В ряде случаев к иностранным студентам не относят также тех, кто обучается по программам подготовки для поступления в университет. К категории иностранных студентов, как правило, не причисляются иностранные граждане, обучающиеся по программам дистанционного обучения и на заочных отделениях [2].

Следует также уточнить, что в зарубежных публикациях сопоставления численности студентов в разных странах обычно проводятся по уровням образовательных программ в соответствии с принятой ЮНЕСКО в 1997г. Международной стандартной классификацией образования - МСКО (International Standard Classification of Education – ISCED). Согласно этой классификации, так называемое «третичное» образование объединяет программы среднего профессионального, высшего и послевузовского образования, а уровень образования, соответствующий бакалаврам и магистрам, определяется как МСКО-5. Уровень российской аспирантуры и соответственно степени кандидата наук, рассматриваемые в западных странах в качестве аналогов университетской докторантуры этих стран (являющейся третьим циклом высшего образования) и присваиваемой в результате ее

окончания степени PhD, в категориях данной классификации относится к уровню МСКО-6.

Обобщенное представление о глобальном распределении потоков международной академической мобильности и о современных тенденциях их изменения может быть получено на основе сопоставления данных об «исходящей» и «входящей» мобильности применительно к основным регионам. В этой связи было естественно использовать принятую в ЮНЕСКО структуру регионального деления мира, поскольку для проведения указанного сопоставления нами привлекались данные именно этой организации по отдельным регионам [4]. Естественно, что для стран, заинтересованных в наращивании экспорта образовательных услуг посредством обучения иностранных студентов, в число которых входит Россия, представляется особенно важным обоснованная оценка текущего состояния и перспектив изменения потоков «исходящей» академической мобильности, динамика которых должна рассматриваться в первую очередь. Рассмотрение данных по «исходящей» мобильности позволяет сделать следующие общие выводы:

- На протяжении последних тридцати лет половину всех студентов на мировой рынок поставляют страны Азии. В лидерах – Китай, Р. Корея, Малайзия, Индия, Гонконг. Устойчивый рост демонстрируют Таиланд, Индонезия, Сингапур и Пакистан. Второй крупный поставщик – арабские страны Ближнего Востока и Северной Африки: Марокко, Иран, Иордания, Алжир, Палестина.

- Суммарная численность иностранных студентов, обучавшихся за пределами своих стран, с 1998 года по 2010 год возросла почти в два раза (1,8 раза), что соответствует прогнозам, делавшимся ранее различными международными организациями и экспертами.

- Наибольшее число студентов, обучавшихся за рубежом в период 1998-2010 гг., приходится на граждан стран Юго-Восточной Азии и Океании (в общей сложности 9 007 124 чел. за весь период), затем идет регион Северной Америки и Западной Европы (6 465 655 чел.).

- Наибольшую динамику роста проявили страны Юго-Западной Азии, в первую очередь, в результате увеличения

мобильности из Индии. Численность ежегодной «исходящей» академической мобильности из этого региона за период 1998-2000гг. увеличилась в 3,3 раза. Далее по темпам роста следует регион Юго-Восточной Азии и Океании - в 2,2 раза, в котором самыми крупным поставщиком иностранных студентов является Китай.

- Несмотря на то, что регион Северной Америки и Западной Европы находится на втором месте по количеству студентов, обучающихся в других регионах, этот регион демонстрирует относительно низкую динамику роста (в 1,1 раза за рассматриваемый 12-летний период). Это может свидетельствовать об определенном насыщении потоков мобильности между развитыми странами, осуществляемой, в частности, между странами ЕС преимущественно в рамках программ междууниверситетского сотрудничества.

Сопоставление данных за 2009 и 2010 гг. свидетельствует о замедлении темпов роста практически для всех регионов и для мира в целом и даже о сокращении численности мобильных студентов из региона развитых стран (Северная Америка и Западная Европа). Это может быть отчасти обусловлено еще не полностью учтенными данными о мобильности за 2010 г. к моменту опубликования в 2011 г. Институтом статистики ЮНЕСКО соответствующего обзора. Однако весьма вероятно, что проявившееся замедление роста академической мобильности является следствием начавшегося в 2008 г. глобального финансового кризиса. Характер эволюции масштабов мобильности в ближайшие год-два позволит однозначно прояснить ситуацию на этот счет.

Что касается регионального распределения «входящей» мобильности, то почти две трети ее общего потока замыкают на себя два основных центра притяжения – западноевропейский и североамериканский. Суммарный контингент иностранных студентов в странах Западной Европы в 2009/2010 учебном году превысил третью часть всех мобильных студентов (1 220 218 студентов – 36% их общемировой численности), а затраченные при этом иностранными гражданами суммарные расходы превзошли соответствующие платежи иностранных студентов в Северной Америке. Бывшие колонии остаются важным

источником иностранных студентов, особенно для Франции и Великобритании, однако приоритеты повсеместно смещаются. В настоящее время ведущие страны связывают перспективы увеличения приема с быстрорастущими экономиками стран Азии и Латинской Америки.

В высших учебных заведениях США и соседней Канады в 2009/2010 учебном году обучались 753 462 иностранных студента, что составило 22% (более одной пятой) от общемировой академической мобильности. Следует отметить, что эта цифра уменьшилась по сравнению с предшествующим годом на 0,3%, что, по-видимому, явилось отражением глобального кризиса. Третий, относительно новый центр притяжения международной академической мобильности - в Австралии. По своему объему он существенно уступает двум обозначенным выше основным центрам, но зато демонстрирует гораздо более высокие темпы расширения. Так, в 2010г. в вузах Австралии в совокупности с вузами соседней Новой Зеландией обучалось 309 120 иностранцев – 9% общемировой мобильности (в 2008 году эти цифры составляли соответственно около 187 тыс. – 6,6%).

Настоящий прорыв в расширении приема иностранных студентов за последние десятилетия совершили наиболее динамично развивающиеся страны Юго-Восточной Азии и, в первую очередь, Китай. По данным Министерства образования КНР, за период с 1978 по 2008 гг. численность иностранных студентов возросла с 1,236 до 223,5 тыс. человек или в 181 раз и продолжала возрастать в последующие годы. Только за пятилетний период 2007-2012.гг. этот показатель почти удвоился. Спрос на китайское высшее образование объясняется рядом причин, в том числе и предоставлением иностранцам стипендий, число которых в 2008 году по сравнению с предыдущим годом возросло на 3365, достигнув 13516. В Японии в настоящее время обучается более 100 тыс. иностранных студентов. Многие миллионы долларов, вложенные национальным частным капиталом в экономику образования Сингапура, дали замечательные результаты, в том числе, на экспортном направлении. Число иностранных студентов в этой стране уже приблизилось к 100 тыс. Быстрыми темпами наращивают также контингенты иностранных студентов университеты Республики

Корея и Малайзии. Таким образом, становится очевидным, что в Юго-Восточной Азии сформировался четвертый региональный центр международного образования, и имеются все основания для быстрого увеличения его доли на мировом рынке образовательных услуг.

Описанная выше основная образовательная миграция происходит на фоне множества меньших по объему потоков студенческой мобильности, интенсивность которых в последнее время все более возрастает, особенно на внутрорегиональном уровне и, в первую очередь, между соседними странами. В настоящее время в экспорте образовательных услуг задействованы высшие учебные заведения абсолютного большинства стран мира, между которыми происходит обмен мобильными студентами. Эти неосновные, «вторичные» потоки в совокупности оттягивают на себя существенную долю общемировой студенческой мобильности, еще недавно однозначно распределявшейся между ограниченным числом ведущих стран, которые традиционно контролировали мировой рынок образования.

К описанным выше центрам притяжения устремлены три основных потока образовательной мобильности. Наиболее мощный поток - «Восток-Запад», его главное русло протекает от Юго-Восточной Азии в североамериканском направлении. Несколько меньшее ответвление – в сторону Западной Европы. Второй трансконтинентальный поток - «Юг-Север», из Юго-Западной Азии и севера Африки, который аналогичным образом распределяется между США и Канадой, с одной стороны, и европейскими странами, с другой. Особое место занимает третий поток, соединяющий Европу с Северной Америкой; в отличие от первых двух он имеет двусторонний характер. Примерно 355 тыс. человек направляется в США, в Европу – около 100 тыс. (данные на 2009/2010 уч.г.) [4].

По-прежнему в качестве приоритетных выделяются направления академической мобильности, обусловленные историческими связями бывших колоний и метрополий или бывших составных частей ранее единых государств, сходством основных элементов систем образования соответствующих стран и, что особенно важно, общностью языка. В этом плане существенные конкурентные преимущества, как уже было

отмечено, имеют: Великобритания - в отношении нескольких десятков стран Азии, Африки, Северной Америки и Океании; Франция – в отношении примерно 20 франкоязычных стран Африки; а также Испания – в отношении стран Латинской Америки; Португалия – в отношении Бразилии, Анголы, Мозамбика; Бельгия – в отношении Д.Р. Конго, Бурунди и Руанды. Естественно, что перечисленные факторы создают благоприятную основу для расширения студенческой мобильности в Россию из бывших советских республик, что, однако, не означает автоматическое монопольное закрепление нашей страны на данном сегменте рынка образования. Данные статистики по международной академической мобильности свидетельствуют об обратном: образовательный рынок стран СНГ и Балтии в настоящее время является объектом активной экспансии со стороны США и ведущих западноевропейских стран, а также Турции (в отношении государств Средней Азии и Закавказья).

Распределение иностранных студентов по уровням и типам высшего образования. Большой интерес для понимания тенденций международной студенческой мобильности и характера эволюции международного рынка образовательных услуг представляет распределение иностранных студентов по различным уровням и типам высшего образования. За исключением Японии, Люксембурга, Новой Зеландии, Норвегии и Испании, а также Греции и Италии, программы высшего послесреднего образования типа В (краткосрочного или профессионально-ориентированного), предлагаемые университетами развитых стран, менее интернационализированы, т.е., менее востребованы иностранными студентами, чем программы типа А (научно-ориентированные).

Если иметь в виду «исходящую» мобильность, то в целом для развитых стран характерна более высокая доля студенческой мобильности, целью которой является изучение продвинутых исследовательских программ типа А. Доля выезжающих в целях обучения в другие страны студентов Ирландии, Новой Зеландии, Люксембурга, Швеции, Швейцарии, Великобритании и США, также, как и Франции, выбирающих в других странах продвинутое исследовательские программы, в среднем на 15% выше по сравнению с долей международных студентов этих стран,

выезжающих за границу для освоения профессионально-ориентированных программ [5]. Описанная выше тенденция может быть связана с привлекательностью продвинутых исследовательских программ в перечисленных странах или же с предпочтительным последующим «рекрутированием» международных студентов высшего уровня образования, связанным с их предполагаемым вкладом в исследовательский сектор и развитие страны происхождения, или с намерениями оставить этих студентов в качестве высококвалифицированных иммигрантов.

Изучение распределения международных студентов по уровням и типам высшего образования позволяет выявить типы программ, предлагаемые различными странами. Как уже было отмечено выше, для некоторых стран характерна относительно высокая доля международных студентов на программах высшего образования типа В. Это характерно для студентов из Бельгии (26%), Чили (34%), Японии (24%), Люксембурге («27%), Новой Зеландии (30%) и Испании (31%). Еще более значительны соответствующие показатели для Греции (36%) и Саудовской Аравии (95%) [5].

Для большинства стран, в том числе наиболее крупных, характерна весьма значительная доля их международных студентов на продвинутых исследовательских программах. Это в особенности относится к таким странам, как Швейцария (25%), Ирландия (17%), Испания (15%), Швеция (15%) и США (19%). Данное заключение справедливо также в отношении Китая и Франции, для которых отсутствуют точные данные о распределении их международных студентов по уровням программ, но экспертные оценки свидетельствуют о существенной доли продвинутых программ. Все эти страны, вероятно, рассчитывают получать выгоду от последующего вклада своих международных студентов высокого уровня в собственные исследования и развитие.

Общий баланс студенческой мобильности в странах ОЭСР. Развитые страны в целом принимают больше иностранных студентов, чем посылают своих за границу для освоения программ высшего образования. В 2010г. в странах ОЭСР на каждые 10 международных студентов, обучавшихся за пределами

собственных стран, приходилось около 30 иностранных студентов, прибывших в страны ОЭСР из менее развитых стран. В абсолютных цифрах это составляет 3,2 млн. иностранных студентов, находившихся в странах ОЭСР, в сравнении с примерно одним миллионом студентов из стран ОЭСР, выехавших за пределы своих стран для обучения. При этом 93% международных студентов из стран ОЭСР учатся в других странах ОЭСР, что примерно на 30% меньше по сравнению с численностью иностранных студентов в странах ОЭСР, прибывших из стран, не входящих в ОЭСР.

На уровне отдельных стран эти соотношения весьма различны. В то время, как в Австралии на 21 иностранного студента приходится 1 австралийский студент, обучающийся за границей, в Новой Зеландии это соотношение составляет 12:1. Великобритания и США также показывают высокое соотношение между численностью иностранных и международных студентов: на каждого гражданина этих стран, обучающегося за границей, приходится более 12 иностранных студентов. Однако для Аргентины, Бразилии, Чили, Эстонии, Греции, Р.Корея, Люксембурга, Мексики, Норвегии, Польши, Португалии, Саудовской Аравии, Словацкой Республики, Словении и Турции наблюдается обратное соотношение

Основные регионы происхождения. В соответствии с данными ОЭСР и Института статистики ЮНЕСКО, студенты из Азии составляют самую большую группу иностранных студентов, проходящих обучение в других странах: 52% их общего числа по всем странам (51% от общего числа иностранных студентов в странах ОЭСР и 55% от общего числа в странах, не входящих в ОЭСР).

Наибольшая концентрация участвующих в международной мобильности студентов, для которых Азия является регионом происхождения или приема, наблюдается в Австралии (80%), Японии (93%) и Республике Корея (95%). Студенты из Африки составляют 9,6% от всех студентов в странах ОЭСР, а студенты из Северной Америки только 3,3%. Студенты из стран Латинской Америки и Карибского бассейна составляют 6%. В то же время 30% иностранных студентов, обучающихся в

пространстве высшего образования ОЭСР, прибыли из другой страны ОЭСР.

Основные страны происхождения. Преобладание студентов из Азии и Европы становится очевидным при рассмотрении отдельных стран происхождения в образовательном пространстве ОЭСР. Студенты из Кореи (4,6%), Германии (3,8%) и Франции (2,0%) представляют собой самые большие группы участвующих в мобильности студентов ОЭСР, обучающихся в странах ОЭСР. За ними следуют студенты из Канады (1,6%), США (1,6%) и Японии (1,5%).

Из стран, не входящих в ОЭСР, самую значительную группу иностранных студентов составляют студенты из Китая (19% студентов, принятых в странах ОЭСР, без учета дополнительно 1,2% - из Гонконга).

Около 20 % всех китайских студентов, обучающихся за рубежом, выбирают США, в то время как 13,6% - Японию. В странах ОЭСР по численности международных студентов за Китаем следуют студенты из Индии (7,0%), Малайзии (1,8%), Вьетнама (1,6%), Марокко (1,5%).

Значительное число азиатских студентов, обучающихся за рубежом, прибывают также из Индонезии, Ирана, Непала, Пакистана, Сингапура и Таиланда.

Существенную долю студентов, обучающихся в странах ОЭСР, традиционно составляют граждане соседних стран. Во всех странах ОЭСР около 21% иностранных студентов прибывают из стран, имеющих сухопутные или морские границы с принимающей страной. Высокий уровень мобильности из соседних стран является следствием не только особо благоприятного географического положения, как, например, у Чешской Республики и других стран Центральной Европы, но может быть также соотнесен со стоимостью, качеством и с определенными льготами при поступлении, которые по очевидным причинам, как правило, предоставляются жителям соседних стран. С другой стороны, высокий процент иностранных студентов из стран, удаленных от их непосредственных границ, можно увидеть в странах приема, традиционно играющих ведущую роль на рынке международного образования, а также в таких странах, как Португалия и Испания, что объясняется

историческими и культурными связями, которые имели эти страны с удаленными от них другими странами.

Среди стран ОЭСР самый высокий процент мобильности из соседних стран обнаруживается в Р.Корея (79%), Греции (79%), Эстонии (в которой 77% и ностранных студентов составляют граждане Финляндии, Латвии, РФ или Швеции); и в Чешской Республике, где 66% иностранных студентов прибыли из соседних Австрии, Германии, Польши или Словацкой Республики. Иностранцы студенты из соседних стран также достаточно широко представлены в Австрии, Бельгии, Нидерландах, Польше, РФ, Словацкой Республике, Словении и Швейцарии. С другой стороны, в Австралии только 5% студентов приезжают из Индонезии, Новой Зеландии или Папуа Новой Гвинеи, и только 1,8% - из других стран Океании. В Канаде только 5% иностранных студентов прибывают из США; в Португалии только 4% иностранных студентов прибывают из Испании или Марокко. В США только 7% иностранных студентов прибывают из стран, имеющих с США общую сухопутную или морскую границу (Канада, Мексика, Багамские Острова или РФ). Наиболее отчетливо языковые предпочтения влияют на структуру студенческой мобильности в Португалии, где 69% иностранных студентов приезжают из Анголы, Бразилии, Островов Зеленого Мыса, Гвинеи-Биссау, Сан-Томе и Принсипи или Тимора, т.е. из стран, где португальский язык является государственным.

Особенности выбора стран приема для обучения за рубежом студентами из развитых и развивающихся стран. Студенты из развитых стран, если они намерены продолжить высшее образование за пределами страны своего гражданства, обычно предпочитают делать это в других странах ОЭСР. В среднем 93% иностранных студентов из стран ОЭСР проходят обучение в других странах ОЭСР. Доля иностранных студентов из стран «Большой двадцатки» (не входящих в состав ОЭСР), принимаемых на обучение в странах ОЭСР, также высока. Около 83% численности всех иностранных студентов – граждан стран, не входящих в ОЭСР, но, проходящих обучение в одной из стран ОЭСР, составляют граждане Аргентины, Бразилии, Китая, Индии, Индонезии, Российской Федерации, Саудовской Аравии и Южной Африки. Характерно, что студенты из ряда развитых стран

проявляют весьма малое стремление к обучению вне ОЭСР. Их доля среди студентов, выезжающих на учебу за границу, составляет, в частности, для Бельгии 1,9%, Чешской Республики - 1,4%, Исландии -0,6%, Ирландии -0,6%, Люксембурга -0,4%, Нидерландов -1,5%, Польши -1,2% и Словацкой Республики - 0,4%.

Языковые и культурные предпочтения, географическая близость и подобие систем образования – все эти факторы учитывают студенты, когда они выбирают место обучения. Географическая близость и сопоставимость вступительных требований при их относительном смягчении для поступления на некоторые программы являются очевидными объяснениями концентрации студентов из Германии в Австрии, из Бельгии во Франции и Нидерландах, из Франции в Бельгии, из Канады в США, из Новой Зеландии в Австралии и т.д. Языковые и академические традиции также объясняют склонность англоговорящих студентов концентрироваться в других странах Британского Содружества или в США, даже если страны происхождения этих студентов географически удалены. Это также справедливо для других исторических и геополитических регионов, таких как республики бывшего Советского Союза, страны франкофонии и Латинской Америки. Процессы профессиональной и семейной миграции также играют в этом определенную роль, что проявляется в концентрации студентов с португальским гражданством во Франции, студентов из Турции в Германии или студентов из Мексики в США.

Выбор стран приема в значительной мере обуславливается также предпочтениями в отношении определенных систем образования, их академической репутацией или в связи с последующими возможностями иммиграции. Не случайно, например, студенты из Китая обучаются главным образом в Австралии, Канаде, Франции, Германии, Японии, Р.Корея, Новой Зеландии, Великобритании и США: в большинстве этих стран проводится либеральная политика в отношении иммиграции иностранных студентов.

Литература

1. Education at a Glance 2012: OECD INDICATORS www.oecd.edu/eag2012htm570p.published.11sept.2012
2. International student recruitment: policies and developments in selected countries.-/Nuffic.-/January 2012.-/103p.-/E-mail: www.nuffic.nl
3. Conclusions du Conseil du 11 mai 2010 sur l'internationalisation de l'enseignement superieur.- Journal officiel de l'Union europeene. 26.5 2010. FR. C135/12.
4. Global flow of higher education students. Данные Института статистики ЮНЕСКО. 2010, 2011гг. <http://www.uis.unesco.org/Education>
<http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>
5. Changing flows in international student mobility. – NUFFIC; December 2011, pp. 5-9.

Н.Д. Панкратова (ИПСА, Киев, Украина)

НАУЧНО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК БАЗА ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Условия перехода цивилизации к информационному обществу, проникновение новых информационных технологий в различные сферы жизни и деятельности человека качественно меняют не только цели, задачи и содержание образования, но и роль, место и значение отдельных дисциплин в общей системе образования. Потребность в формировании человека и исследователя, способного адаптироваться к быстро меняющимся условиям и нормам современного общества и нацеленного на совершенствование этого общества, определяет необходимость пересмотра парадигмы образования и изменения многих аспектов процесса познания. В мировой практике четко прослеживается тенденция коренного изменения этого процесса — теперь больше внимания уделяется системному мышлению, что дает возможность выявлять глубинные явления, взаимные связи и

влияние элементов окружающего мира. Для успешного решения реальных системных междисциплинарных задач решающее значение имеет прагматическая роль системного мышления [Згуровский М.З., Панкратова Н.Д., 2011].

Анализ развития науки в целом свидетельствует, что результативность каждой научной дисциплины определяют такие группы факторов:

- актуальность, научная и практическая значимость проблематики;
- научный уровень и практические возможности теоретического и методологического инструментария исследования;
- способность исследователя освоить соответствующую теорию и методологию, умение рационально использовать и совершенствовать средства, которые используются.

В процессе становления и развития науки перечисленные группы факторов непрерывно изменяются, уточняются, совершенствуются на основе взаимного стимулирования и рационального согласования потребностей практики, возможностей науки и образования. Развитие осуществляется в форме своеобразного тандема: новые задачи практики стимулируют развитие науки; новые достижения науки, с одной стороны, создают возможность для решения новых практических проблем, расширения сферы исследований, разработки изделий и технологий, а с другой стороны, диктуют потребность в подготовке специалистов, способных решать новые инновационные проблемы, что обуславливает необходимость создания новых специализаций в системе образования.

Следовательно, теоретическую значимость и практическую полезность научной дисциплины определяет как уровень возможностей каждой группы факторов, так и уровень взаимного согласования их возможностей. Опыт показывает, что реализация новых идей и технических решений зависит от возможности науки и способности исследователя формализовать и решать соответствующие задачи проектирования, а также от возможностей промышленных технологий реализовывать проект и создать изделие с требуемыми показателями качества.

Необходимо отметить особую значимость процедуры формализации задач, в частности, во время реализации инновационных идей и технических решений, проектировании новых образцов техники, которые не имеют аналогов и прототипов. Такие задачи характеризуются концептуальной неопределенностью, которую понимают как единую систему неизвестности, включающую: неоднозначность и противоречивость требований к изделию; противоречивость целей и неоднозначность условий применения изделия; неопределенность и непредсказуемость возможных действий конкурентов; неограниченность и непрогнозируемость множества ситуаций риска на различных стадиях жизненного цикла изделия.

Раскрытие концептуальной неопределенности является системной задачей, поскольку раскрытие всех видов неопределенности должно выполняться на основе единых принципов, критериев и целей. Сложность задач и трудности их решения обусловлены неопределенностью множества альтернатив и критериев выбора [Zgurovsky M.Z., Pankratova N.D., 2007]. Потому результаты полностью зависят от способностей и умения подготовленного специалиста-исследователя решить эту проблему. Отсюда следуют важнейшие черты системного исследователя:

- способность к самооцениванию и самоадаптации — должен знать, как использовать то, что он знает; понимать, какие еще сведения необходимо получить; как и где узнать о том, чего он еще не знает;
- умение оценить и сформировать аппарат исследования — должен знать, как для достижения целей исследования можно использовать имеющийся инструментарий; понимать, что необходимо дополнительно делать то, чего с помощью имеющегося инструментария реализовать невозможно; быть способным определить, с использованием каких дополнительных инструментальных средств можно выполнить то, чего не может реализовать имеющийся инструментарий;
- способность к оцениванию и формализации задачи — должен знать, как использовать для формализации задачи то, что априори известно; уметь оценить, насколько для формализации задачи необходимо, возможно и целесообразно

раскрытие имеющейся неопределенности; быть способным выявить, что обязательно следует сделать для раскрытия неопределенности во время формализации задачи.

Чтобы удовлетворить эти требования, исследователю недостаточно только формально овладеть системной методологией и научиться рационально использовать ее на практике. Он должен коренным образом изменить не только свое отношение к деятельности, но и принципиально изменить стиль мышления, а именно, овладеть принципами и приемами системного мышления.

Потому формирование и развитие теоретических основ научной методологии должны быть системно согласованы с целями, задачами, ожидаемыми результатами и стратегией развития систем образования, а также общими тенденциями развития современного общества. Необходимость такого подхода следует из основных требований к опережающей системе образования за счет создания совместной научно - образовательной среды, в которой наука передает для обучения последние достижения, формируя передовое содержание образования, образовательная же компонента наполняет научную сферу талантливой молодежью; стирания грани между "исследованием" и "дипломной или курсовой работой" студентов, между "преподавателем" и "ученым", а также из требования освоения научной методологии и способов применения научной методологии на практике с целью выявления сущности и определения путей разрешения политических, экономических, социальных, научно-технических и других практически важных проблем.

Литература

Згуровский М.З., Панкратова Н.Д. Системный анализ: проблемы, методология, приложения. – Киев: Изд-во Наук.думка –2011. – 728 с.

Zgurovsky M.Z., Pankratova N.D. System analysis: Theory and Applications. Springer.-2007. - 475 p.

О.Л. Жук (БГУ, Минск, Беларусь)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ В МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Современная социокультурная ситуация характеризуется процессами усиливающейся глобализации, социально-экономической интеграции, интенсивного развития информационно-коммуникационных технологий и информационно-сетевых обществ. На глобальном уровне фундаментальная роль современного высшего образования состоит в обеспечении научного и социально-экономического прогресса, социальной интеграции и сплоченности, межкультурного диалога и взаимопонимания в ситуациях социально-культурного разнообразия, а также в создании прочной основы для непрерывного самообразования в течение жизни. На институциональном уровне концептуально-методическую основу модернизации образовательного процесса современного университета наряду с традиционными подходами (культурологический, гуманистический, лично-ориентированный, средовой) составляют междисциплинарный и компетентностный подходы.

Междисциплинарный подход, обеспечивающий интеграцию содержания высшего образования, будет способствовать разрешению очевидного противоречия: между необходимостью формирования у будущих специалистов комплексного, системно-аналитического профессионального мышления и преобладающей дискретно-дисциплинарной моделью обучения в вузе. Интеграция содержания обучения рассматривается как процесс и результат содержательно-технологического объединения учебных дисциплин в блоки, комплексы или модули. Результатом их освоения являются повышенный уровень системности и обобщенности знаний и способность студентов к решению комплексных задач-ситуаций, моделирующих сложные социально-профессиональные проблемы социума и будущей профессии.

Междисциплинарный подход имеет особое значение в контексте реализации связей между высшим образованием, наукой, производством, бизнесом. Интеграция образования, науки, производства и бизнеса обеспечивает проблемно-исследовательский, практико-ориентированный характер учебного процесса. Это приближает содержание и технологии обучения к требованиям будущей профессиональной деятельности студентов. Междисциплинарный подход также реализуется через интеграцию социально-гуманитарных, естественно-научных и общепрофессиональных учебных дисциплин на основе включения в содержание обучения и учебной деятельности (независимо от учебной дисциплины) общечеловеческих гуманистических, культурных и демократических ценностей, исторической и прикладной составляющих, широкого социально-культурного контента.

Важнейшим критерием качества высшего образования в современном понимании является социально-профессиональная компетентность выпускника вуза. Ее сформированность в соответствии с требованиями компетентностного подхода выступает конечным интегрированным результатом высшего образования. Компетентностный подход предполагает практико-ориентированный, прикладной, междисциплинарный характер обучения, наиболее полный учет требований работодателей. При этом содержание и методики обучения в вузе должны соответствовать содержанию и способам будущей профессиональной деятельности выпускника, отражая комплексный характер социально-профессиональных проблем. Междисциплинарный и компетентностный подходы в высшем образовании определяют новую стратегию подготовки кадров, ориентированную на формирование у студентов соответствующих компетенций. Они основаны на гибких, многофункциональных, интегрированных знаниях и обобщенных умениях. Сформированность таких знаний и умений способствует синтезу достижений в смежных дисциплинах, продуктивному решению широкого круга комплексных задач с использованием теорий и методов разных наук, а главное – развитию у студентов перспективного видения проблем, глобального и системно-аналитического мышления. Все это обеспечивает, как уже

отмечалось, конечный интегрированный результат профессиональной подготовки в вузе – сформированность социально-профессиональной компетентности выпускника.

Стратегии преподавания, которые реализуют междисциплинарный и компетентностный подходы, определяются контекстным обучением и обучением “действием”, или активными формами и методами обучения. Главным элементом содержания контекстного обучения выступают продуктивные задачи-ситуации, моделирующие проблемы будущей профессиональной деятельности студентов. Активные формы и методы обучения базируются на рефлексивно-деятельностной основе, обеспечивают субъектную позицию студентов в учебно-исследовательской деятельности, активизируют их самостоятельную работу. Эти стратегии преподавания реализуются, прежде всего, через кейс-технологии, проектную форму обучения, технологию обучения как учебного исследования, игровые и др. активные методики. Использование указанных методик и технологий обеспечивает создание в образовательном процессе проблемных ситуаций, моделирующих актуальные проблемы в обществе и профессии, и вовлечение студентов в их разрешение.

Более того, стратегии контекстного и активного обучения усиливают проблемно-исследовательскую направленность профессиональной подготовки студентов. Важными дидактическими требованиями в организации учебно-исследовательской работы студентов выступают соответствие тематики курсовых, дипломных работ актуальным проблемам профессиональной деятельности будущих специалистов, создание условий для внедрения полученных результатов в производство.

Проблемный и исследовательский характер профессиональной подготовки студентов в вузе играет первостепенную роль в связи с необходимостью усиления интеграции образования, науки, производства и бизнеса. Такая интеграция становится особенно актуальной в условиях обеспечения инновационного социально-экономического развития страны. Как показывает зарубежный опыт, наиболее перспективной моделью интеграции образования, науки, производства и бизнеса является исследовательский университет, главной отличительной характеристикой которого является

генерация и распространение знаний. Такие известные американские университеты, как Гарвард, Пристон, Стэнфорд и др., являются по сути исследовательскими. На их базе путем активного вовлечения преподавателей и студентов в научно-исследовательскую деятельность проводятся наиболее передовые фундаментальные исследования, обеспечивается внедрение научных идей и инноваций в производство и экономику.

В исследовательских университетах студенты под руководством преподавателя получают задания на проведение исследований и выполняют их. Мотивацией для студентов выступают реальные перспективы получить патент на собственную разработку, создать фирму на льготных условиях, получить квалифицированную помощь или консультацию, получить постоянное место работы.

Главной стратегией обучения в исследовательских университетах становится стратегия, обеспечивающая вовлечение и участие студентов в исследовательскую деятельность, а именно: модель преподавания в действии или “обучения на практике” (“Learning by doing”). Преподавание в действии базируется на вовлечении студентов в решение научно-прикладных проблем, которые являются не просто квазипрофессиональными, как в контекстном обучении, а в высшей степени актуальными и востребованными в производстве, экономике, науке.

Очевидно, чтобы обеспечить необходимую готовность студентов к научно-прикладным исследованиям, надо их обучение по всем дисциплинам организовывать как учебное исследование. При таком обучении студенты проходят полный цикл научно-исследовательской деятельности сначала под руководством преподавателя, а затем – степень самостоятельного участия студентов постоянно возрастает. В этой связи приемы создания в учебном процессе проблемной ситуации, исследовательский метод, кейс-технология, проектная форма и др. должны преобладать в процессе преподавательской деятельности.

Названные выше стратегии преподавания предъявляют повышенные требования к профессиональным компетенциям преподавателя современного университета. Важнейшим требованием выступает расширение предметно-ориентированных

компетенций преподавателя системой надпредметных профессионально-педагогических компетенций, которые обеспечивают проблемно-исследовательский характер обучения, целесообразное сочетание теоретической и практической подготовки будущих специалистов, интеграцию содержания обучения (в том числе через включение междисциплинарных или глобальных научно-прикладных проблем), создание в образовательном процессе ситуаций, моделирующих актуальные социально-профессиональные проблемы.

A.Krasnodębska (Uniwersytet Opolski INP, Opole, Polska)

SZKOŁA WYŻSZA W OCENIE STUDENTÓW

Wstęp

Szkoła, proces edukacji są przedmiotem zainteresowań wielu podmiotów społecznych i podlegają różnego rodzaju ocenom, krytyce. Przemianom oświatowym towarzyszy „idea uczynienia oświaty przyjemną i interesującą, spełniającą oczekiwania dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych” [Lewowicki, 1987]. W literaturze fachowej, w ministerialnych rozporządzeniach określa się standardy kształcenia nauczycieli i wytycza kierunki zmian, jakie powinny być wprowadzone w szkołach wyższych. Interesującym i ważnym jest ukazanie szkoły, jej możliwości oraz oczekiwań wobec niej z perspektywy osób uczących się czyli studentów. Ta kategoria osób jest wyselekcjonowaną częścią społeczeństwa, która posiada specyficzny status społeczny i pełni wyznaczone role społeczne. Jej oblicze jest często odzwierciedleniem warunków, w jakich żyje, perspektyw jakie się przed nią pojawiają lub ich braku [Krasnodębska, 1997]. Studenci w niedalekiej przyszłości zasilą sferę życia zawodowego, wielu z nich stanie się współodpowiedzialnymi za rozwój wielu dziedzin naszego życia. Dlatego istotne są badania dotyczące ich świata wartości, stanu świadomości społecznej oraz ich stosunku i oczekiwań wobec szkoły wyższej. Ich opinie i deklaracje są ważnym głosem w kształtowaniu oferty edukacyjno-szkoleniowej dlatego należy je odczytywać. Oni sami poprzez zdobywanie wykształcenia, fachowej wiedzy, rozwój zainteresowań, wybór szkoły tworzą swój kapitał ludzki. Dlatego

potrzebne jest rozpoznanie w jaki sposób młodzi ludzie oceniają poczynione wysiłki wynikające nie tylko z ich osobistego zaangażowania i indywidualnych możliwości, ale właśnie z pracy szkoły i nauczycieli. Jak oceniają swoje dotychczasowe wybory związane ze szkołą, w której studiują. Jakie widzą dobre i złe strony pracy szkoły wyższej. Wreszcie jakie jest miejsce i rola uczelni w ocenie studiujących.

Charakterystyka badań i opis badanych osób

W prezentowanym tekście odnoszę się do wieloaspektowych badań prowadzonych w środowisku opolskich studentów reprezentantów czterech szkół wyższych a mianowicie Uniwersytetu Opolskiego w Opolu, Politechniki Opolskiej, Wyższej Szkoły Administracji i Zarządzania w Opolu oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie. Badania realizowano w latach 2007, 2008 i w sumie objęto nimi 666 studentów. Dobór uczelni jak i liczba badanych grup studenckich były proporcjonalne do ogólnej liczby studentów i kierunków studiów. Wśród badanych osób pojawili się studenci studiów stacjonarnych i zaocznych. Średnia wieku respondentów to 24,37. Kobiety stanowiły 58,84 % ogółu badanych a mężczyźni 45,16%. Zarejestrowany większy udział procentowy kobiet, to między innymi mocno sfeminizowane kierunki na przykład pedagogiczne.

Rola nauki i uczelni w opinii studentów

Studenci oceniając wartości ważne w swoim życiu jako cała zbiorowość nadali wysoką rangę nauce ($M=4,34$) oraz wiedzy ogólnej ($M=4,35$). Interesującym jest to, że studentki silniej niż studenci akcentowały znaczenie nauki w swoim życiu, a test wariancji Anova wskazywał na różnice istotne statystycznie (kobiety $M=4,41$; mężczyźni $M=4,20$; $p<0,001$). Z perspektywy przygotowania ogólnego, wiedzy ogólnej oceniano też pracę szkoły. Nadano tym działaniom wysoką ocenę ($M=4,08$). Swój stosunek do uczelni studenci wyrażali oceniając także inne możliwości, które dostrzegają lub nie w pracy szkół wyższych. Średnie oceny całej zbiorowości świadczą, że ich uczelnie dysponują przede wszystkim dobrze wykwalifikowaną kadrą ($M=4,15$) i stosunkowo nieźle przygotowują do wykonywania zawodu ($M=3,89$) oraz sprzyjają nawiązaniu kontaktów ($M=3,81$). Badani nieco niżej ocenili program zajęć ($M=3,24$), program zajęć praktycznych ($M=3,34$) i możliwości do rozwijania własnych

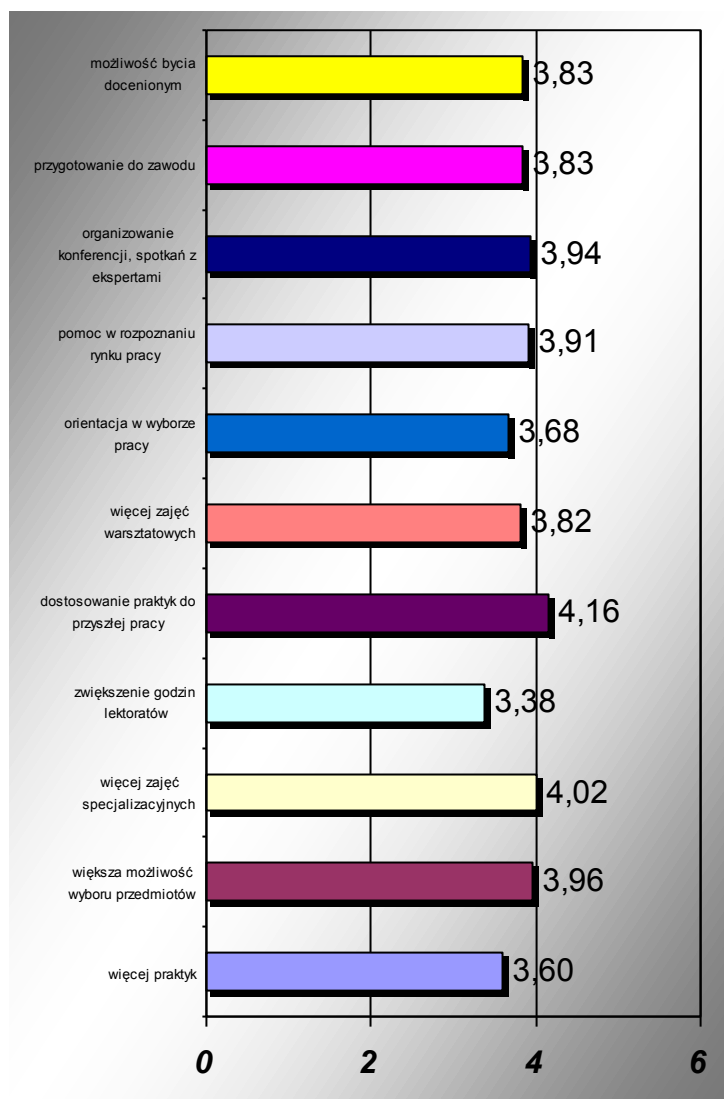
zainteresowań (M=3,23). Zdają w mniejszym stopniu dostrzegać takie możliwości szkoły jak: odbywanie stażu (M=3,008) i dodatkowe zajęć (M=2,55). Są one ważne, bo okres studiów, to czas wzmożonej pracy własnej studenta oraz okazja do rozwoju swoich zainteresowań ogólnych i zawodowych. Zwłaszcza, że studenci nie tylko oceniali pracę swojej uczelni, ale też pokazywali, jaki był ich udział własny w jej wyborze. Ich wskazania świadczą, że wybór podyktowany był przede wszystkim potrzebą rozwoju własnych zainteresowań (M=3,97), a w dalszej perspektywie doksztalcaniem (M=3,77) i możliwością pozyskania zawodu (M=3,71) oraz pracy (M=3,46). Oceny pokazują, że badani dalecy byli od kierowania się takimi motywami jak moda (M=1,70), presja społeczna (M=1,52) czy tradycje rodzinne (M=1,68).

Trudno określić jaki model szkoły preferują badani studenci, ale można dostrzec, że cała zbiorowość widzi ścisłe zależności między pracą zawodową a nauką, wiedzą ogólną, rozwojem swoich zainteresowań i umiejętności. Uczelnie spostrzegane są jako instytucje, która dobrze przygotowują pod względem przekazu wiedzy ogólnej. Jednak krytyczniej odnoszą się do realizacji zajęć praktycznych i praktycznego przygotowania. Studenci chcą większej możliwości wyboru zajęć i praktycznego przygotowania. Wydają się dostrzegać, jak to ma miejsce w społeczeństwie wiedzy, że wiedza i powiązane z nią umiejętności będą podstawowym elementem ich społecznego kapitału [Kochanowski, 2006]. Dlatego pragną ukończyć studia, kursy specjalistyczne, brać udział w szkoleniach, podjąć drugi kierunek studiów, żeby wzbogacać własne przysze kwalifikacje zawodowe.

Badane osoby oczekiwały wsparcia ze strony uczelni pozwalającego na bardziej wszechstronny rozwój. Podobnie, jak dostrzega się to w psychologii humanistycznej reprezentowanej między innymi przez Masłowa, Rogera. Nauczyciel powinien pełnić rolę kreatora w wielostronnym rozwoju studenta. Istotne są także relacje między studentami a nauczycielami. Pozwala to na formowanie wspólnoty dydaktycznej [Brophy, 2003].

Studenci pragną głównie dostosowania praktyk do przyszłej pracy zawodowej (M=4,16), większej ilości zajęć specjalizacyjnych (por. wykres nr 1).

Wykres nr 1 Oczekiwania studentów wobec uczelni

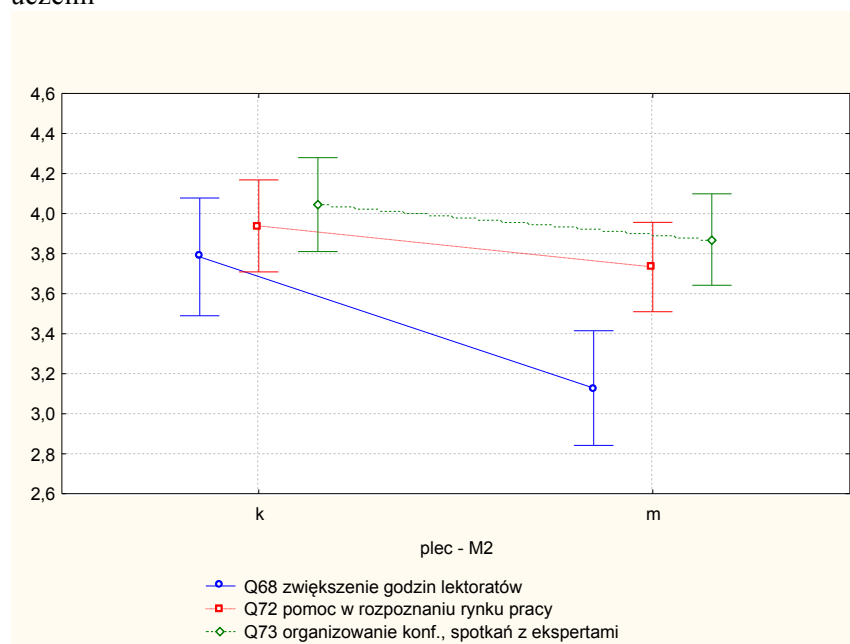


Źródło: Badania własne

Zarejestrowane tego typu oczekiwania, odczucia mogą być między innymi wynikiem trudności na lokalnym, czy też krajowym rynku pracy. Zatem badani chcą aby uczelnia stała się swoistym pośrednikiem między obszarem szkoły a rynkiem pracy. Chcą

zwiększenia liczby godzin lektoratów, pomocy w rozpoznaniu rynku pracy, organizowania konferencji, spotkań z ekspertami. Potrzebę takich działań silniej niż studenci podkreślali w swoich ocenach studentki (por. wykres nr 2).

Wykres nr 2 Płeć studentów a różnice istotne statystycznie w ocenie oczekiwań wobec uczelni



Oczekiwania studentów zakłócać może szereg czynników, na które wskazywali badani nadając im różne znaczenie. Ich wybory i wskazania pozwoliły podzielić te czynniki na trzy grupy. Pierwsza związana jest z tym, co tkwi w samych studentach i ich emocjach. Są to : brak własnych zdolności, brak sprecyzowanych zainteresowań, ogólna niechęć do działania, świadomość, że ma się dużo czasu. Druga grupa, to zależności związane z uczelnią: zły program zajęć, nauczyciele i sposób prowadzenia zajęć, brak wsparcia ze strony uczelni, mała atrakcyjność propozycji uczelni, małe zaangażowanie kolegów w naukę. Trzecia grupa, w której pojawiły się inne czynniki takie, jak: rynek pracy, obawy o zatrudnienie, brak funduszy, brak czasu, brak

inspiracji ze strony rodziców. Najwyższe oceny nadano czynnikom z ostatniej grupy. Studenci uważają, że to brak funduszy jest podstawową barierą (M=3,42). Na ten stan może mieć wpływ szereg zależności. Wydaje się, że sami badani łączą to z rynkiem pracy (M=3,14) i obawami, czy na tym rynku pracy znajdą zatrudnienie (M=3,01). W mniejszym stopniu doszukiwano się przeszkód w obszarze uczelni.

Na zakończenie warto zauważyć, że tego typu badania i diagnozy pozwalają w pewnym zakresie znaleźć odpowiedź na pytanie, co zrobić aby studenci chcieli się uczyć z większym zaangażowaniem, żeby „chcieli chcieć”, a także jak jest rola współczesnej szkoły wyższej i samych nauczycieli.

Literatura

Brophy, J., 2002, Motywowanie uczniów do nauki, Warszawa: PWN 2002, s.9.

Kochanowski J., 2006, Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy- kilka uwag porządkujących, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 1, s. 84.

Krasnodębska A., 1997, Orientacje aksjologiczne młodzieży akademickiej, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 15.

Lewowicki T., Aspiracje dzieci i młodzieży, Warszawa: PWN.

А.В.Черкасов (ВУ МО РФ, Москва, Россия)

А.В.СУВОРОВ - ПРИМЕР ФОРМИРОВАНИЯ ВЫДАЮЩЕЙСЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ВЫСОКОЙ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ МОТИВАЦИИ

История России изобилует блистательными именами и среди них в особом ряду имя Александра Суворова. Суворов больше чем гений. Он само воплощение России, сосредоточие всех духовно-нравственных ценностей и смыслов русской православной цивилизации! В нем скрыт цивилизационный код России!

Более двух веков наследие Суворова является основой отечественной военной мысли, военной педагогики и психологии, общевоинских и боевых уставов. На идеях Суворовской «Науки

побеждать» воспитаны все выдающиеся военные и государственные деятели России. Суворов вошёл в историю не только как непобедимый полководец и гениальный военный мыслитель, но и как выдающийся педагог-воспитатель. Идеи, выводы и рекомендации Суворова обогатили все без исключения области военной науки. Суворов и сегодня живет в каждом русском воине так же, как Пушкин живет в каждом русском поэте, а Ломоносов – в каждом русском ученом.

Но Суворов оказал о громное влияние не только на отечественную военную мысль. Военный историк Ф. Н. Глинка писал: «Теперь уже ясно и открыто, что многие правила военного искусства занял Наполеон у нашего Суворова. ...в письмах из Египта, перехваченных англичанами, он говорит, что Суворова до тех пор не остановят на пути побед, пока не постигнут особенного его искусства воевать, и не противопоставят ему его собственных правил». [Глинка Ф.Н.], 1877.

Один из самых образованных людей своей эпохи, (современники называли его «учёнейшей академией»), Суворов был выдающимся педагогом-воспитателем и создал самую передовую для своего времени систему воспитания и обучения войск. В её основе лежало убеждение, что человек является решающим фактором победы.

Суворов не обучался ни в лицее, ни в гимназии, ни в университете, но с раннего детства осознанно и целенаправленно готовил себя к служению России на воинском поприще. Образуя себя, Суворов преобразовывал подчиненные ему войска. Его ученики и воспитанники составили славу и гордость русского оружия, его чудо-богатыри совершили подвиги, которые и сегодня удивляют всех к ним прикасающихся.

Что же лежит в основе непревзойдённой «Науки побеждать», что сформировало выдающуюся личность Суворова? Чему мы должны учиться у Суворова сами и учить нашу молодёжь, чтобы защитить Россию, отразить духовную, а если надо, то и военную агрессию, и добиться победы над любым посягнувшим на наше Отечество?

Первое, это духовная полнота и нравственная чистота Александра Васильевича, основанная на его глубокой православной вере. Самое поразительное в Суворове не его

военный гений, не его потрясающие воображение походы и победы, не его энциклопедические знания и полководческий талант, а его вера в Бога и вера Богу, его несокрушимый Дух.

Как пишет писатель-историк Арсений Замостьянов: «Суворову удавалось удивительно гармонично сочетать глубокое религиозное чувство и уважение к прогрессу, к науке. ...Принимая новейшие знания, он чувствовал иерархию бытия и не смешивал высшее с бытовым. ...Как трудно выдержать подобный – достойный – тон, знает каждый учитель и лектор. ...Искренность Суворова с воодушевлением воспринимали те, кто видел, что каждое слово полководца помножено на его судьбу, на подвиг всей жизни героя». [Замостьянов А.А.], 2012.

Генерал Б .А. Штейфон был прав, говоря: «Военно-воспитательная система Суворова, давшая столь удивительные по своим практическим последствиям результаты, прежде всего была осмыслена самовоспитанием творца этой системы». [Замостьянов А.А.], 2012.

Сам Суворов также видел истоки всех своих побед в Православной Вере. «Ни руки, ни ноги, ни брэнное человеческое тело одерживает победу, а бессмертная душа, которая правит и руками, и ногами, и оружием, - и е сли душа воина велика и могуча, не предается страху и не падает на войне, то и победа несомненна,...» учит нас великий русский полководец. [Антология...], 2000. Искренняя и горячая вера, ревностная молитва были одним из главных качеств Суворова. «Каждую победу, каждую удачу приписывал он Подателю всех благ и тотчас спешил в церковь, где на клиросе пел с певчими и читал Апостол». [Боголюбов Ф.], 1894.

Крепость Измаил признавалась неприступной, мысль взять Измаил всеми считалась безумной, всеми, но только не Суворовым. Совершив молебн, войска Суворова приступили к штурму. Впереди шел священник с крестом. Крепость пала, участники штурма впоследствии сами себе не верили, что они совершили подобное чудо. «В военной истории до сих пор не было примера, чтобы восемнадцать тысяч человек, без открытой траншеи или бреши, взяли бы приступом крепость, которую энергично защищало в продолжение четырнадцати часов

тридцатитысячное войско, засевшее в ней», писала Екатерина II. [Великие полководцы], 2011.

Ни одна армия мира не совершала подобного переходу Суворова через Альпы. Современники назвали его «невозможным и подобным чуду». Осенью, без специального снаряжения, не бывавшие в горах люди прошли около 200 км. высокогорного пути, преодолели непроходимые перевалы, выиграв все бои против значительно превосходящего числом противника. Числом, но не духом. Вот ярчайший образец победы духа над физическими возможностями человека.

Генерал Массена, который пытался запереть Суворова в Альпах, говорил, став маршалом Франции, что отдал бы все свои походы за один Суворовский, Швейцарский.

Без побед Суворова Россия была бы совершенно другой страной. Зная настрой европейских монархов и их генералитета, он задолго до 1812 года предупреждал: «Тщетно двинется на Россию вся Европа: она найдет там Фермопилы, Леонида и свой гроб». Так и случилось, многие русские города, такие как Смоленск, Малоярославец и поля, как Бородино стали для Наполеона Фермопилами, и почти всё многоязычное европейское войско под командованием заносчивого Корсиканца не ашло в России гробы. Россию отстояли ученики и питомцы Суворова Кутузов, Багратион, Милорадович, Платов, Ермолов, Кульнев, Тучков и многие другие суворовские «чудо-богатыри».

Чем же завоевал Суворов всенародную любовь и уважение? Ответ насколько прост, настолько же и сложен для его понимания большинством современных людей: Суворов жил и действовал по евангельскому принципу «возлюби ближнего своего как самого себя». Как писал Денис Давыдов, герой Отечественной войны 1812 года, Суворов «положил руку на сердце русского солдата и изучал его биение». [Давыдов Д.В.], 1940.

Прусская военная система видела в солдате бездушный манекен, а Суворов больше всего ценил человеческое достоинство и часто повторял «солдат не простой механизм, артикулом предусмотренный, а человек». Солдат не должен рассуждать, полагал император Павел, боготворивший Фридриха Великого, а Суворов считал, что «с солдатом без головы, никакой баталии не выиграешь».

В суворовской системе воспитания и обучения войск глубокий «философский взгляд на военное дело проходит руку об руку с глубоким пониманием военной психологии и с замечательным знанием реальностей боя», писал профессор Императорской военной академии Генерального штаба Н.Н. Головин. [Головин Н.Н.], 2000.

Некоторые «историки» упрекают Суворова за польские походы, за якобы имевшуюся с его стороны жестокость и отсутствие милосердия. Ответим на эти обвинения словами польского просветителя, коменданта Варшавы Йозефа Орловского, который писал пленному Костюшко: «Вас могут утешить великодушие и умеренность победителей в отношении побежденных. Если они будут всегда поступать таким образом, наш народ, судя по его характеру, крепко привяжется к победителям». [А.А.Замостьянов], 2012. Суворов проявлял уважение к польскому населению, восхищался храбростью польских солдат и доблестью офицеров, проявлял заботу о раненных поляках, требовал уважительного отношения к варшавянам. В его приказах мы читаем: «Грех напрасно убивать!», «С пленными поступать человеколюбиво, стыдиться варварства».

Это особенно впечатляет на фоне примера, когда в 1799 г. французские войска взяли турецкую крепость Яффа, Наполеон приказал расстрелять более 3-х тысяч пленных. Как не вспомнить слова Нагорной проповеди Иисуса Христа: «Что ты смотришь на сучок в глазе брата твоего, а бревно в твоём глазе не чувствуешь?...», (Лк. 6:27).

При обнаружении мародерства к местному населению Суворов принимал строгие меры к провинившимся. Известны его слова, сказанные генералу Дерфельдену, пять солдат которого были пойманы на мародерстве в польской деревне: «Вилим Христофорович, караул, разбой!», «Помилуй Бог, солдат не разбойник, жителей не обижать!». [Антология...], 2000.

В приказах и распоряжениях Суворова нет даже намека, который мог бы спровоцировать мародерство, грабеж или насилие, а в Обращении Наполеона к своему войску накануне вторжения в Россию 12 июня 1812 г. мы читаем: «Москва и Петербург будут наградою подвигов Ваших, вы найдете в них

золото, серебро и другие драгоценные сокровища. Вы будете господствовать над русским народом, готовым исполнять все ваши повеления и делать вам удовольствия, какие только угодно будут вашей душе», [Володин П.М.], 1977.

Военные историки единодушно отмечали бессердечие, жестокость и повальное мародерство солдат наполеоновской армии в России и миролюбивое, милосердное поведение наших воинов во Франции. Это было настолько разительно, что даже добросовестные французские историки признавали этот факт. Безусловно, и в русской армии были случаи мародерства, но это всегда пресекалось командованием, каралось официальными законами государства и, что особенно важно, нравственными законами российского общества.

Когда после победы на реке Тербии Суворову доложили, что несколько офицеров присвоили имущество находящегося в госпитале, раненого французского генерала Сальма, то его негодование не было предела. Он немедленно разжаловал их в рядовые. Суворов никогда не покрывал преступников только потому, что они были его соотечественниками.

Второе, что составляет важнейшую духовную основу Суворовской «Науки побеждать» и чему мы должны учиться у Суворова, это его глубокий и одухотворенный Верой патриотизм, его готовность к самопожертвованию. Суворов беспрельдно любил Россию и готов был умереть за неё, он верил в непобедимость русского солдата и часто напоминал с воим воинам: «Будем всегда служить Верою и Правдою России и сим посрамим врагов наших!», «Мы русские, с нами Бог!», «Вы – богатыри, неприятель от Вас дрожит. Вы русские!», «Мы русские и потому победим!». Эти слова вслед за Суворовым повторяли и его генералы: Вслушайтесь в их фамилии: Дерфельден, Розенберг, Милорадович, Багратион.

Необходимо подчеркнуть, что патриотизм Суворова был кристальной чистоты, в нём отсутствовали чувство национальной исключительности, пренебрежение или презрением к другим народам. Бескорыстное и жертвенное служение России было смыслом суворовской жизни.

Всё о чем говорил, к чему призывал и чему учил своих подчиненных Суворов, он исполнял сам и был для них

безукоризненным образцом в духовно-нравственном отношении. Именно примером личной жизни Суворов мог подвигнуть солдат и офицеров на беспримерные подвиги.

И третья основная причина, позволившая Суворову совершить его жизненный подвиг полководца, патриота, педагога и воспитателя - это целенаправленный, постоянный, напряженный труд, освященный Верой и облагороженный любовью к Отечеству.

С детства у Суворова была высокая цель – воинское служение России. Суворов вырастил и воспитал себя сам. Его работа над собой продолжалась всю его жизнь. Он никогда не останавливался в своем поиске, каждый поход, бой, сражение, были пронизаны работой суворовской мысли. Всю жизнь Суворов развивал и совершенствовал систему обучения и воспитания войск и учился сам.

Находясь 2 года в имении Кончанское «в отставке без мундира», Суворов (ему было 67 лет) продолжал неустанно работать, занимался самообразованием, читал в подлиннике десятки европейских журналов, изучал деятельность Бонапарта, особенно его итальянскую кампанию. Суворов к этому времени уже хорошо понимал, что военная наука зашла в тупик, и предвидел наступление новой эры военного искусства. Его мысль опережала свое время минимум на столетие.

Суворов прожил жизнь в воздержании, умеренности и простоте, но оставил нам богатейшее наследство. Сокровищница духовного, военного и педагогического наследия Суворова неисчерпаема, но, прежде всего, мы должны учиться у Суворова любить Россию, верить в Россию, сражаться за нее и непременно побеждать.

Психолого-педагогическое наследие Суворова должно быть возвращено из небытия и требует современного научного прочтения. Духовно-нравственные принципы Суворовской «Науки побеждать» должны стать духовной основой воспитания и обучения не только воинов армии и флота, но и всей молодежи России.

Давайте как можно глубже задумаемся в слова Суворова: «Будем всегда служить Верою и Правдою РОССИИ сим посраим врагов наших!», «Горжусь, что я русский!... Потомство

моё ПРОШУ брать мой пример... до издыхания быть верным Отечеству». [Антология ...], 2000.

Мы должны глубоко осознать, что именно в этих словах, в творческой мысли и в великих делах Суворова, скрыт генетический код всех будущих побед России.

Честь имею!

Литература

Антология отечественной военной мысли. Николай Николаевич Головин. Суворов и его «Наука побеждать». М.: ВАГШ, 2000.

Боголюбов Ф. Взгляд генералиссимуса А.В.Суворова на религию в деле воспитания солдата. СПб. 1894.

Великие полководцы. Александр Васильевич Суворов. Наука побеждать. М.: ЭКСМО. 2011.

Володин П.М. Кутузовская изба. М.: Моск. рабочий, 1977.

Глинка Ф.Н. Краткое начертание Военного журнала. СПб.1877.

Головин Н.Н. Суворов и его «Наука побеждать». Белград. 1931. Репринтное издание. М.: ВАГШ. 2000.

Давыдов Д. В. Встреча с великим Суворовым. Военные записки. М.: 1940.

Замостьянов А.А. Александр Суворов. И жизнь его полна чудес. М.: ИД «Дмитрий и Евдокия». 2012.

**Н.А.Асташова (БГУ им. академика И.Г. Петровского,
Брянск, Россия)**

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Студенческая молодежь всегда являлась заметной социальной группой, важной силой, влияющей на социально-политическое и духовно-нравственное развитие общества. Современный молодой человек с получением высшего образования должен приобрести особый «набор» компетенций,

выражающихся в способности брать на себя ответственность, участвовать в принятии совместных решений, регулировать ненасильственным путем конфликты; быть готовым понимать и принимать различия культур, религий, языков и национальных традиций; владеть новыми технологиями; обладать желанием учиться всю жизнь, не только совершенствуя профессионализм, но и развивая свои личностные качества.

Воспитательная система высшего образования обладает мощной силой воздействия на студентов, формирует на основе широкого спектра межличностных отношений культуру личности, задает определенные социальные нормы и поведенческие приоритеты, переводит воспитательный процесс на уровень самовоспитания. Поэтому далеко не случайно то, что в современном образовательном пространстве России наблюдаются разнообразные процессы, направленные на усиление воспитательного потенциала профессионального образования, формирование духовных ценностей личности, эталонов поведения, личностных и профессиональных перспектив.

Среди компонентов воспитательной системы особым образом выделяются целевой, субъект-субъектный, содержательный, деятельностный, контрольно-диагностический. Каждый из компонентов имеет принципиальное значение в объединении усилий по подготовке специалистов, личная, профессиональная и социальная культура которых должна отличаться высоким уровнем развития. Не анализируя потенциал всех компонентов воспитательной системы, обратимся к ее целевым параметрам. Высшая школа предусматривает:

- развитие индивидуальности, того особенного, неповторимого, что заложено в каждом человеке от природы и приобретено им в жизненном опыте;

- качественная подготовка специалистов, способных сохранить и приумножить достижения в профессиональной сфере, общечеловеческие приоритеты, национальные традиции и духовные ценности;

- участие будущих специалистов в творческой деятельности, формирование качеств креативной личности;

- создание воспитывающей среды, непосредственно влияющей на формирование личности профессионала;

- развитие компетентности в принятии решений, в последовательном и ответственном осуществлении своих целей;
- практическая реализация умений сотрудничать, работать, общаться, быть самостоятельным, отдыхать;
- обеспечение эмоциональных переживаний радости жизни, самоактуализации, уверенности в собственных силах и другие.

Для осуществления этих целей важно выбрать адекватные средства и виды деятельности: включение студентов в различного рода творческую деятельность; поддержка молодежной субкультуры в рамках создания реального культуротворческого процесса; приобщение к сохранению природы, охране исторических памятников, народным ремеслам и т.п.; участие в благотворительной деятельности; организация студенческого самоуправления; развитие культурно-досуговой сферы; освоение диалогового общения, продуктивного сотрудничества и личного взаимодействия в учебной группе, на курсе, факультете, в вузе в целом; дополнительные виды образования.

На наш взгляд, наиболее продуктивным в современных условиях может быть воспитательный процесс, построенный на интериоризации ценностей. Это обусловлено тем, что ценности - это стержневое образование личности, системный компонент культуры, регулятор деятельности человека, определяющий его отношение к окружающему миру, к себе и моделирующий содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности. Система образования рассматривается как главный субъект ценностей. Очевидно, что в этой связи принципиальная открытость системы образования к ценностной сфере, наличие ценностного выбора, создание возможностей для проживания ценностных отношений, осмысления сущности аксиологических позиций, ценностно-ориентационная деятельность - факторы развития ценностной системы личности. Функционирование духовных, эстетических, интеллектуальных, социальных ценностей в образовании дает возможность целесообразно включать аксиологические позиции в становление современного профессионала.

Развитие ценностей стратегически направлено на пробуждение в индивидуе личности, самоценной и уникальной. Поэтому взаимодействие между педагогом и студентом

организуется в форме паритетного диалога, не предписывающего какие-то правила, но предлагающего духовное обогащение и полноценное сотрудничество. Присвоение ценностей, их выращивание в личности (интериоризация) представляют собой длительный и очень личностный акт, сопровождающийся углубленным восприятием и осмыслением профессиональной аксиосферы.

В воспитательном процессе высшей школы для полноценной интериоризации ценностей необходимо создание условий их максимально полного освоения, предусматривающих ориентацию как на российские культурные и образовательные традиции, так и общечеловеческие приоритеты; оказание помощи будущему специалисту в раскрытии его внутреннего потенциала, содействуя его самореализации; стимулирование рефлексии студента, прежде всего, для выработки индивидуального стиля поведения; выделение и предъявление студентам ценностей социокультурной сферы, личного и национального достоинства, общекультурной и профессиональной деятельности; обеспечение эмоциональных переживаний радости жизни, уверенности в собственных силах.

Ценностные ориентации имеют внутреннюю структуру, которая предполагает определенную активность на разных уровнях, но в едином ключе. Когнитивный компонент ценностной ориентации представляет собой своеобразное информационное «поле», отдельные элементы которого характеризуют особенности личности, взаимоотношений в образовательной сфере, специфику работы будущего профессионала. При актуализации когнитивного компонента из него извлекаются необходимые сведения, важные для личности и профессионала, соотносимые с возникшей ситуацией. Как правило, ситуация вызывает определенные эмоции, связанные с ведущими интересами личности. В данном случае знания входят уже в иную систему, усиливая или ослабляя процесс актуализации ценностной ориентации. Возникает когнитивно-эмоциональное образование, т.е. своего рода эмоционально окрашенные знания, необходимые для формирования поведенческой готовности, а на более сложном уровне и поведенческих программ.

Важнейшей характеристикой ценностей является специфическая чувственная ориентация будущего специалиста на различные стороны и объекты своей профессиональной деятельности, т.е. эмоциональная активность, эмоциональный компонент ценностных ориентаций.

Деятельностный компонент ценностной системы профессиональной сферы имеет особое значение, поскольку в условиях активности личности ценности приобретают определенные смысловые характеристики на основе актуальности реализуемых задач; социальной престижности выполняемой работы; развития способностей личности; возможностей самовыражения; реализации творческого потенциала; актуальности жизненного мира.

Ценностная самореализация будущего специалиста может выстраиваться на основе студенческого самоуправления, целью которого является такая организация жизнедеятельности университета, которая ориентирована на реализацию прав, свобод и интересов студентов, стимулирование их развития на учебно-познавательном, социокультурном, профессиональном и личностном уровнях и позиционируется как выражение студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью.

Для современного специалиста актуально развитие ценностей, соответствующих времени, опирающихся на компетентностную парадигму, ориентированных на позитивное взаимодействие с окружающими людьми как носителями определенной системы ценностей. Доминанта в этом процессе должна быть смещена с внешнего воздействия на самовоспитание, самообучение, самоутверждение духовной культуры.

Воспитание современного студенчества на основе общечеловеческих и национальных ценностей способно решить одну из сложнейших задач педагогической антропологии - сохранить человека не только как существо разумное, но и, в высшей степени, духовное, ибо только духовность может выступать гарантом дальнейшего существования человечества.

В.И.Казаренков (РУДН, Москва, Россия)

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект № 13-06-00673 «Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторных и внеаудиторных занятий»

Высшая школа становится основным социальным институтом, обеспечивающим не только интеллектуальные, но и культурные потенциалы современного общества.

Подготовка специалиста в современном вузе ориентирует педагогическую и психологическую науку на поиск резервов для качественной подготовки специалиста и развития личности молодого человека. Целостная подготовка специалиста и развитие личности в современном поликультурном университетском образовательном пространстве возможно, если у студентов сформированы потребности в межкультурном диалоге и имеется опыт межкультурного взаимодействия.

Научно обоснованная организация университетского образовательного пространства стимулирует у студента развитие оказывает позитивное влияние не только на профессионализацию, но на социализацию личности, создает условия для успешной самореализации молодого человека. Профессионализация, социализация и самореализация личности студента определяет значимость межличностного и межкультурного взаимодействия. Взаимодействие с представителями родной и иной культуры связано с необходимостью проявлять знания культуры и языка. Во взаимодействии с людьми разных национальностей значимым является не только знание языка и культуры партнера, но умений реализовать таковые для успешного решения личных, социальных и профессиональных проблем.

Важным фактором развития у студентов потребности в межкультурном взаимодействии является толерантное отношение будущего специалиста к неродной культуре и ее представителям. Молодой человек осознает, что он живет в мире, где реализация

его личностных и профессиональных сил возможна только через взаимодействие с иными культурами, во взаимодействии с их представителями. Открытость современной высшей школы предполагает расширение и углубление интеграционных процессов, обеспечивающих устойчивое взаимодействие различных культур в образовательном пространстве. Высшая школа не может быть замкнута на себя, поэтому она активно интегрируется с различными сферами жизнедеятельности человека - наукой, производством. Взаимосвязь образования с различными сферами жизнедеятельности человека предполагает адаптацию ее к социуму в российском государстве и на международной арене. Она ориентируется на проникновение в иную образовательную и культурную среду. Открытость высшего образования требует от руководителей университетов, педагогов и студентов более глубоких социокультурных знаний и навыков межкультурного взаимодействия. Будущий специалист должен осознать необходимость приобретения и совершенствования не только профессиональных знаний и умений, но знаний и навыков эффективной межкультурной коммуникации.

Осуществление партнерских связей между российскими и зарубежными вузами, включающими, кроме сотрудничества ученых и преподавателей, активное общение студентов, ориентирует последних на успешное познание иных культур, освоение навыков эффективного межкультурного взаимодействия. Развитие у будущих специалистов потребности в межкультурном взаимодействии, успешно стимулируется перспективой контактов с представителями различных национальностей, населяющих «государство российское», страны ближнего и дальнего зарубежья.

Целенаправленная интеграция содержания отдельных учебных курсов, реализуемая в аудиторной и внеаудиторной деятельности, обеспечивает успех в развитии у студентов потребности в межкультурном взаимодействии. Студент активно включается в работу по организации встреч с известными людьми, представляющими различные национальные культуры. В процессе подготовки проведения различного рода внеаудиторной деятельности обеспечивается возможность качественного освоения учебного материала. Полученные на аудиторных занятиях знания по иностранному языку, психологии,

профессиональному блоку дисциплин остаются, нередко, практически неосвоенными, из-за отсутствия педагогически обоснованной внеаудиторной работы, связанной с содержанием читаемых учебных курсов. Нередко наблюдается слабая практическая подготовленность студентов к межличностному или деловому общению, в том числе и межкультурной коммуникации из-за слабого развития межпредметных связей, которые функционируют только на теоретическом и методическом уровне, но не реализуются в практической коммуникативной деятельности будущего специалиста. Интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий позволяет позитивно решить указанную проблему, обеспечить эффективное развитие потребности студента в межкультурном взаимодействии.

Развитие у студентов опыта межкультурного взаимодействия обеспечивается эмоциональной открытостью будущего специалиста к представителям иной культуры. Эмоциональная открытость предполагает оптимизм, веру в партнерство и партнера по взаимодействию, способность расположить к себе человека посредством доброжелательности, готовность к контакту с ним, проявление эмпатии, потребности в общении, протекающем в эмоционально привлекательном стиле, эмоционально проявляемом уважении к представителю неродной культуры. Эмоциональная открытость как компонент стиля поведения студента в межкультурном взаимодействии требует развития у молодого человека психоэмоциональной устойчивости, способности управлять эмоциональными состояниями. Обладание указанными качествами предполагает знания основ психологии и этики, а также, навыки межкультурной коммуникации. Последние развиваются в результате желания будущего специалиста их приобрести, целеустремленности и настойчивости в его накоплении и способности к реализации данных навыков в практике взаимодействия с представителями различных народов и национальностей в межличностном и деловом общении. Поэтому психологические знания и умения должны быть взаимосвязаны со знаниями и умениями многих учебных дисциплин как профессионального, так и социально-гуманитарного циклов.

Эмоциональная открытость проявляется у человека, понимающего взаимозависимость людей разных национальностей,

живущих на Земле. Эта позиция молодого человека подкрепляется его потребностью к реальному контакту с представителями иных культур для пополнения своего культурно-личностного потенциала и желанием передать людям других национальностей некоторые основы своей родной культуры, чтобы они также знали и понимали что таковая предстает как его ценность. Для этого студенту целесообразно разивать коммуникативные умения, позволяющие проявлять эмоциональную открытость. Партнер по взаимодействию вправе рассчитывать на уважение поэтому проявление эмоциональной открытости в дальнейшем общении может выражаться в устойчивом развитии отношений, даже если данный процесс будет сопровождаться отдельными разногласиями и спорами. Управление конфликтами позволяет восстанавливать доброжелательные партнерские отношения. Но управление конфликтами удастся лишь человеку, который знает о различных сторонах жизнедеятельности представителя иной культуры, в том числе философские воззрения народа и отдельной личности, этнопсихологические и этносоциологические знания, знания по истории развития народа, государства, а также знания данного неродного языка. И, конечно же, основным условием для эффективного общения и разрешения конфликтов, если таковые возникнут, является опыт межкультурного взаимодействия, приобретаемый сторонами только в процессе практической коммуникативной деятельности с представителями неродной культуры.

Опыт межкультурного взаимодействия успешно развивается у студента только на основе развитых интеллектуальной и эмоциональной сфер. Интеллект и чувства позволяют молодому человеку в полной мере ощутить и оценить значимость эмоциональной открытости, которая совершенствуется в процессе приобретения и освоения опыта наставников, совершенствования собственного опыта межкультурного взаимодействия.

Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия возможно в условиях гуманизации отношений между педагогом и молодыми людьми. Данный опыт, нередко, возникает у студента в силу необходимости успешного контакта с преподавателем или однокурсниками как представителями иных

культур. В современных университетах в обучаются люди многих национальностей. В условиях интенсивного развития партнерских связей с зарубежными университетами в российской высшей школе увеличивается число обучающихся и стажирующихся студентов и аспирантов, молодых ученых из стран Европы, Азии, Латинской Америки, Африки. Данное состояние высшей школы предполагает возникновение у студентов потребности как в многообразных знаниях по культуре и истории разных народов, так и опыта межкультурного взаимодействия. Преподаватели могут обнаружить первоначальные потребности в межкультурном взаимодействии у студентов и стимулировать их развитие у будущих специалистов. Гуманизация отношений между преподавателями и студентами проявляется как уважение партнеров на основе уважения культуры их представителей и личного уважительного отношения друг к другу, доброжелательности и потребности в контакте для решения личностных или деловых проблем. Гуманизация межличностных и корпоративных отношений проявляется в желании понять и принять друг друга, несмотря на имеющиеся разногласия и негативные установки, возникающие конфликтные ситуации. Партнерская взаимопомощь характеризует гуманистические отношения, развитие которых ведут обе стороны. В этом случае студент начинает проявлять потребность не только к знаниям по эффективной межкультурной коммуникации, но и к освоению опыта межкультурного взаимодействия. Развивая таковые у студента, преподаватель создает условия для использования этих знаний и опыта посредством расширения пространства для личностного роста и самореализации личности, углубления отношений между студентами и представителями иных культур в системе аудиторных и внеаудиторных занятий.

Позитивный морально-психологический климат в студенческой учебной группе и вузовском коллективе в целом создает предпосылки для эффективной реализации интересов и потребностей личности и коллектива, позволяя успешно решать множество задач, стоящих перед высшей школой, в частности, задачу развития у будущих специалистов потребности в межкультурном взаимодействии.

Высшее учебное заведение крупного города в настоящее время представляет собой модель социального пространства, в котором взаимодействуют представители различных культур. Одним из условий эффективной жизнедеятельности данного социума является психологическая устойчивость его субъектов. Чем большей морально-психологической устойчивостью обладает коллектив, тем качественнее выполняются предъявляемые ему задания. В университетском поликультурном образовательном пространстве создаются условия для практической проверки личных качеств и профессиональных способностей будущих специалистов, так как каждый студент является субъектом и объектом системы отношений в данном пространстве, представляющем социальную среду. Будучи субъектом взаимодействия с преподавателями и коллегами-студентами, а также многочисленным персоналом различных служб высшей школы, будущий специалист стремится к достижению качественных результатов в межличностном и корпоративном общении. Поскольку образовательное пространство высшей школы представляет собой поликультурную среду, постольку студенту необходим опыт межкультурного взаимодействия. Развитие у студентов потребности в освоении такового в поликультурной вузовской среде возможно, если руководство высшей школы и преподаватели осуществляют социально и педагогически обоснованное управление субъектами взаимодействия, создавая условия для реализации ими позитивной дружеской и деловой коммуникации. Система аудиторных и внеаудиторных занятий при качественной организации и умелом управлении ею предоставляет уникальные возможности для приобретения студентами необходимых коммуникативных знаний и умений общения. Уникальность ее заключается в большой вариативности при организации различных моделей подготовки специалистов, когда всеми субъектами этой системы учитывается значимость создания позитивного морально-психологического климата в коллективе, сотрудничества между ними, что в конечном счете сказывается на осознании всеми участниками образовательного процесса актуальности эффективного межкультурного взаимодействия, уважения представителями различных культур своих партнеров по взаимодействию.

Потребность студента в самосовершенствовании способствует эффективному развитию у студентов потребности в межкультурном взаимодействии, так как только систематическое совершенствование себя характеризует развивающуюся личность, одним из значимых качеств которой является толерантность, выраженная в стремлении личности понять и принять другого с его иной культурой, вероисповеданием, а также выстроить оптимальные межличностные или деловые отношения. Потребность будущего специалиста в самосовершенствовании реально обеспечивает многоаспектную основу для вариативных программ позитивного принятия себя как личности и профессионала. В важнейшем положении программы самосовершенствования личности выступает процесс эффективного общения с людьми как средства успешной самореализации творческих потенциалов данной личности в сложном поликультурном социальном пространстве. Взаимодействия с людьми иных культур и национальностей, становится центральным процессом в программе самосовершенствования молодого человека.

Совместная творческая деятельность руководства и преподавателей высшей школы позволяет эффективно решать проблемы развития поликультурного образовательного пространства и формирования у студентов опыта межкультурного взаимодействия.

А.-Й. Сегень-Матыевич (Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)

ВИРТУАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ – НОВАЯ МОДЕЛЬ АКАДЕМИЧЕСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Динамическое развитие современных информационных и коммуникационных технологий привело к инновационным решениям во многих областях, таких как экономика, администрация, или культура. До сих пор, самыми устойчивыми к изменениям действительности были высшие школы. Они не могли справиться с растущими требованиями рынка труда и

образовательных услуг. Однако, происходящие в современное время процессы трансформации в разного вида предприятиях и учреждениях заставили некоторые вузы изменять формы, методы и организацию образования.

Выходя навстречу нуждам разных социальных групп, которые сталкиваются с приспособлением к преобразованиям эпохи глобализации, появились виртуальные университеты, главной задачей которых было оказывать образовательные услуги доступные каждому.

Виртуальный университет использует новые медиа и технологии с целью повысить качество образования и лучше приспособить содержание обучения к актуальным социальным требованиям. Используя всемирную компьютерную сеть, значит Интернет, высшая школа такого типа обеспечивает студентам простой доступ к материалам и учебным услугам в форме видеолекции, курсов, демонстрации и самоучек (с темпом обучения, который можно переключить в зависимости от возможности студента), электронной почты, телеконференции, интерактивного телевидения. Все, чтобы улучшить запоминание материала и получение лучших результатов благодаря эффективному использованию времени слушателя. Над словом доминирует здесь образ и звук, которые являются инструментами выражения так учителя, как и студента. Процесс образования в виртуальном университете инновационный – в нем преобладает антиципация и участие, вместо адаптации и повторяемости, как это имеет место в случае традиционного обучения. В такого рода академическом учреждении упор делается на неизбывное учение, не на преподавание, а процесс обучения эластично приспособляется к требованиям актуальных слушателей и уровню их вовлечения. Контроль и оценка достижений совершается совместно студентом и консультантом. Программа обучения виртуального университета „открыта”. Дидактические материалы использованные в обучении методом e-learning тщательно запланированы, проверены и приспособлены к ожиданиям, требованиям и перцептивным способностям. Они создаются группой опытных педагогов – авторов предмета, с поддержкой графиков, Интернет-администраторов, специалистов по информационной технике применяющих технологий, чтобы обеспечить их хорошее

качество. Учителя, конечно пользуются и традиционными учебниками, но дополнительно они прибегают к Интернету, как источнику дискуссии о новейших трендах и направлениях в данной научной дисциплине. Используется тоже мультимедийный учебник, который позволяет на нелинейную интеракцию студента с материалом курса (гипертекст). Благодаря функционированию в кибер-пространстве студент может учиться в разных местах [Dwojak, 2003; Pólturzycki 2003].

Термином „виртуальный университет” определяется несколько разных типов проектов академических учреждений, которые предлагают свои занятия в форме e-learning, значит онлайн. Это название применяется также к: а) учреждению организованному по образцу традиционного университета, которое создано в 100 процентах в Интернете, т.е. виртуальной действительности, например Университет Оберта де Каталония (Universitat Oberta de Catalunya, Открытый университет Каталонии); б) консорциум нескольких университетов, которые совместно разрабатывают и предлагают курсы онлайн, например Финский виртуальный университет (Finnish Virtual University); в) корпоративному университету или образовательному отделению частных компаний, которые предлагают образовательные услуги онлайн, например Университет IBM (IBM University); г) университетов, которые кроме традиционной образовательной oferty предлагают занятия в рамках виртуальных классов и кампусов: д) образовательного портала или платформы, которой задачей является перенаправить заинтересованных пользователей к соответствующим курсам типа e-learning, разработанным разными академическими учреждениями, например Интернет-сайт www.geteducated.com.

Виртуальный университет это высшая школа открыта на новые тренды и явления происходящие в изменяющемся мире. Это академический проект, в состав которого входят все аспекты функционирования университета – так доступный по расстоянию образовательный процесс, как и разные компоненты, создающие организационную структуру высшего учебного заведения. Чтобы этот проект осуществлялся правильно, все его составные элементы должны взаимодействовать, быть уточненными, организованными и удержанными благодаря информационно-коммуникационным

технологиям. Примером такого учреждения является Польский виртуальный университет. В октябре 2002 года в этом университете начали работать два факультета: информационные технологии и управление с маркетингом. В октябре 2003 года следующие два: сестринское дело и политология. В 2007 году Польский виртуальный университет запустил магистерскую программу по педагогике, а в 2009 – бакалаврскую. В 2010 году в этом заведении была запущена бакалаврская программа по администрации и первый постдипломный курс – педагогическая подготовка. С 2011 года, в свою очередь, в Польском виртуальном университете были запущены магистерские программы: английская филология, германская филология и политология. Студенты этой высшей школы, выбирая самую современную форму образования, значит Интернет-учебу, участвуют в занятиях онлайн на платформе Польского виртуального университета. Учеба в виде е-университета происходит согласно программе заочной учебы, но занятия по предметам ведутся посредством Интернета. Перед как начать учиться, каждый студент получает доступ (логин и пароль) к платформе дистанционного обучения. На платформе можно найти все дидактические материалы, необходимы к реализации программы учебы (фильмы, мультфильмы, диаграммы, тексты и другие), которые предоставляют студентам возможность самостоятельного анализа полученной информации и проверки, в какой степени они обладают материалом по данному предмете, еще до экзамена. Польский виртуальный университет организует тоже „Виртуальные дни открытых дверей”, которые являются интересной альтернативой для традиционных дни открытых дверей, организованных большинством высших школ. Благодаря применению такой формы дни открытых дверей, потенциальные кандидаты, пользуясь своим компьютером, в удобное время и в удобном месте, могут не только получить детальную информацию о высшей школе и ее оферте, но тоже увидеть, как выглядит ее местопребывание и что она предлагает студентам.

Подводя итоги наших рассуждений, можно констатировать, что в современное время все более интенсивным является стремление к оптимизации образовательного процесса, облегчению усвоения знаний самым простым способом, посредством новейших источников информации. Из этого

вытекает, что эволюция академического образовательного процесса в ближайшее будущее является неизбежной. Высшие школы, которые не внедряют новых информационных и коммуникационных технологий могут восприниматься как не аттракционные, отсталые, даже архаические, из-за чего могут потерять достоверность среди потенциальных студентов [Dawidziuk, 2005. - С.. 136–137].

Литература

1. Dawidziuk R., E-learning – nowa koncepcja świadczenia usług edukacyjnych szkół wyższych?, w: Akademia online, J, Mischke (red.), Łódź 2005.
2. Dwojak A., Wartości edukacyjne na przykładzie uniwersytetów nietradycyjnych, uniwersytetów online, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 22, Szczecin – Warszawa.
3. Półturzycki J, Kształcenie na odległość i system multimedialny, w: Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia, Z. P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska (red.), Płock 2003.
4. <http://www.uoc.edu/portal/en/index.html>
5. <http://www.virtuaaliyliopisto.fi/index.html>
6. <http://www.ibm.com/developerworks/university/?lnk=fco-acol-usen>
7. <http://www.geteducated.com/>

**В.П. Старжинский (БНТУ, Минск, Беларусь),
В.В. Цепкало (ПВТ, Минск, Беларусь)**

ПАРК ВЫСОКИХ ТЕХНОЛОГИЙ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИОННОГО ИТ—ОБРАЗОВАНИЯ

В 2012 году Парк высоких технологий РБ заработал первый \$1 млрд. выручки, в него входит 118 компаний-резидентов, а общее количество работающих в ПВТ специалистов в области информационных технологий приблизилось к 14 тысячам. Резиденты ПВТ регулярно входят в рейтинги ведущих ИТ-компаний, составляемые авторитетными отраслевыми

журналами и ассоциациями. ПВТ РБ является крупнейшим ИТ-кластером в Центральной и Восточной Европе. Он продолжает внедрять новейшие решения и разработки на белорусских предприятиях и в госучреждениях, реализовывать ряд образовательных проектов, позволивших студентам освоить самые современные информационные технологии.

Беларусь не обладает значимыми природными ресурсами, в её недрах нет газа, металла, однако наша страна располагает серьёзным интеллектуальным ресурсом. И наша важнейшая задача заключается в том, чтобы этот ресурс максимально использовать. Для этого следует, во-первых, повысить престиж технического образования, а во -вторых, – его качество. Парк высоких технологий проводит многокомпонентную образовательную политику, содержащую ряд инновационных инструментов повышения качества высшего инженерного образования. Повышение качества образования начинается с проектов в сфере средней школы. Именно поэтому проводится большая пропагандистская, просветительская и профориентационная работа в системе общего среднего образования республики. Одной из основных функций администрации ПВТ является координация деятельности между системой высшего инженерного образования Республики и резидентами Парка. Компании-резиденты ПВТ заинтересованы в подготовке вузами квалифицированных молодых специалистов, которым они ежегодно предоставляют более 300 рабочих мест. С этой целью созданы и поддерживаются в вузах страны совместные учебно-научные лаборатории, направляются средства на укрепление материально-технической базы вузов, ведутся специальные образовательные курсы, проводятся бесплатные семинары и тренинги для преподавателей и практические занятия для студентов. Такая работа ведется системно и на постоянной основе.

На сегодняшний день действует более 50 совместных лабораторий компаний-резидентов с ведущими техническими вузами, в них инвестировано более 2 млн. долларов США. Лаборатория представляет собой оборудованное компьютерной техникой помещение с презентационными возможностями, обеспечивающими проведение в реальном времени интернет-конференций и тренингов для преподавателей. Такие лаборатории

– это не просто учебные классы, но и каналы, по которым ПВТ и его резиденты имеют возможность передавать практический опыт в систему высшего образования. Студенты уже на 5-м курсе имеют возможность работать на определенную ИТ-компанию, проходить тренинги, обучаться работе в коллективе, чтобы к окончанию университета успешно влиться в производственный процесс. Компании финансово и организационно поддерживают различные международные конкурсы и соревнования с участием студентов вузов.

В настоящее время все профильные технические вузы страны активно работают с администрацией Парка и его резидентами в части совершенствования подготовки востребованных ИТ-специалистов. Взаимодействие сводится не только к совместным лабораториям и «точечным» мероприятиям, связанным с подготовкой преподавателей. В последнее время сотрудничество выходит на новый уровень. К примеру, в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники открылся первый в Беларуси инкубатор бизнес-проектов в сфере информационных технологий. Это подразделение, созданное при поддержке ИТ-компаний «Системные технологии», помогает развитию начинающих ИТ-проектов и компаний. Студенты и предприниматели в сфере высоких технологий могут бесплатно получить бизнес- или юридические консультации по своему проекту. Кроме того, специалисты инкубатора объявили о запуске образовательной программы тематических встреч и открытых семинаров. Таким образом, активная поддержка компаний-резидентов ПВТ всех технических вузов Республики Беларусь дает возможность получать практические навыки, современные знания о передовых технологиях в научно-производственных лабораториях.

С 2011 г. в Белинформцентре работает постоянно действующий семинар, в рамках которого преподаватели вузов могут бесплатно пройти как теоретическую, так и практическую подготовку на базе компаний ПВТ. Такое тесное сотрудничество способствует обретению системой образования нового качества. ИТ-образование становится непрерывным, а специалист, для того чтобы оставаться профессионалом высокого уровня, получает возможность обучаться постоянно. Располагая самыми

актуальными знаниями, преподаватели смогут донести их и до студентов.

На базе Белорусско-Индийского учебного центра в Парке высоких технологий стартовала новая образовательная программа для профессорско-преподавательского состава профильных кафедр высших учебных заведений страны. Преподавателям предлагается участие в бесплатных практических семинарах, которые ведут высококвалифицированные тренеры из компаний-резидентов Парка. Организованы практические семинары на тему "Гибкие методологии управления ИТ-проектами". В них приняли участие более 60 преподавателей из 10 вузов, которые на практике освоили применение "гибких методологий" семейства Agile в условиях промышленной разработки программного обеспечения.

Кроме того, организованы курсы по переподготовке для тех, кто хочет сменить профессию и заняться программированием: после тестирования слушатели будут зачисляться в ИТ-компании. Сейчас на 5 вакансий программиста приходится только 1 специалист. В 2011 году начал работу Образовательный центр Парка высоких технологий. Он запустил первые образовательные программы: [SoftwareTestingEngineer](#) – для подготовки специалистов по тестированию программного обеспечения; [JavaDeveloper](#) – для подготовки Java-разработчиков. В последующем были запущены такие программы, как: NET Developer, C++ Developer, Web-design, Английский для ИТ-специалистов.

Обучение на каждой программе включает три уровня: базовый, углубленный, профессиональный, так что каждый слушатель имеет возможность пройти путь от новичка до настоящего профессионала. При этом каждая программа представляет собой систему учебных модулей, которые позволяют слушателям гибко формировать программы обучения под свои потребности и интересы.

Образовательный центр Парка высоких технологий отличают квалифицированный преподавательский состав с обязательным опытом работы, высокая практическая составляющая в курсах программ и использование современных методов и технологий в учебном процессе. Каждый слушатель получает доступ к учебному порталу, раздаточный материал, а

также имеет возможность получать консультации преподавателей на форумах, в скайпе, по e-mail. Образовательный центр налаживает тесные контакты с компаниями-резидентами ПВТ, что позволяет оказывать поддержку выпускникам в дальнейшем трудоустройстве.

В.С. Сенашенко (РУДН, Москва, Россия)

РАЗМЫШЛЕНИЯ О СУТИ ПЕРЕХОДА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ФГОС ВПО

Трудности перехода высшей школы к работе на основе новых образовательных стандартов различными представителями образовательного сообщества видятся по-разному. Для тех, кто погружен в компетентностную модель они носят характер технологический. Их заботит, какое количество компетенций в том или ином образовательном стандарте. Почему их количество различно для родственных направлений, относящихся к одной и той же укрупненной группе направлений и т.п. А для тех, кто не принимает компетентностную образовательную модель в «зарубежном исполнении» и её механическую имплантацию в отечественное образование из другого образовательного пространства, имеющего свою историю, свои традиции, все эти сложности становятся вторичными по отношению к целесообразности её использования и выглядят вполне объективными.

Естественно возникает вопрос, какое отношение и в какой степени компетенции имеют к высшей школе, к высшему образованию. Ведь часто речь идет о «человеческой» характеристике той или иной личности.

Естественно возникает вопрос, каким образом организовать учебный процесс, который обеспечил бы формирование таких способностей у выпускника высшей школы? И насколько традиционная организация учебного процесса соответствует характеру поставленной проблемы? Очевидно, что не соответствует или не вполне соответствует. Ведь компетентностная модель для достижения поставленных целей

имеет свой собственный инструментарий, как неотъемлемую технологическую составляющую. Кроме того, что результаты обучения выражаются через компетенции, принимается модульная структура образовательных программ, а трудоемкость каждого модуля оценивается в кредитах или зачетных единицах и пр. Всё это в единстве и составляет западную образовательную модель.

Особое значение при разработке ФОС ВПО имеет системность представления материалов. К сожалению, в ходе согласования и утверждения Минобрнауки, даже для родственных направлений, не сумело добиться единообразия структуры ФГОС ВПО, не говоря уже об образовательных областях в целом.

Общекультурные компетенции.

Основным источником этих компетенций является образовательно-культурная среда вуза. В каждом вузе она единая для всех студентов, независимо от того по каким направлениям или специальностям они получают образование. В то же время команды разработчиков ФГОС ВПО по различным направлениям и специальностям предлагают свои наборы общекультурных компетенций. Но ведь, в конечном счете, все эти стандарты приходят в тот или иной вуз, реализующий ООП по многим направлениям и специальностям. Как быть? Очевидно, акцент должен быть сделан на общности культурных компетенций, но тогда предложенные образовательные стандарты необходимо «окультурить», устранить ту «разногласицу» в определении общекультурных компетенций, которая имеет место в настоящее время.

Профессиональные компетенции

Очевидно, для профессиональной среды понятие «профессиональной компетенция» имеет «родовой» статус и отражает сущностные свойства того или иного вида профессиональной деятельности. В прошлом в качестве инструмента оценки соответствия профессиональных и личностных качеств специалиста использовалась квалификационная характеристика. По сути своей, выступая как эквивалент необходимой для успешной профессиональной деятельности совокупности компетенций в их современной трактовке. Одновременно с квалификационной характеристикой использовалось понятие «компетенция» затем, чтобы очертить

круг обязанностей специалиста, занимавшего ту или иную должность, которые он мог профессионально исполнять, опираясь на полученное им образование и накопленный опыт практической работы.

В течение длительного периода времени в основу отечественного высшего образования была положена знаниевая модель выпускника высшей школы. Однако в настоящее время на смену знаниевой пришла компетентностная модель специалиста, которая и была положена в основу очередной генерации государственных образовательных стандартов – ФГОС ВПО.

При внимательном рассмотрении отличия между знаниевой и компетентностной моделью выпускника высшей школы в академическом плане имеют в действительности сугубо организационно-технологический характер. Поэтому ни к чему выдавать компетентностный подход за «ноу-хау» в образовании. Просто в этом случае работодатель берет на себя ответственность за формирование у принимаемого на работу выпускника вуза необходимых ему компетенций для эффективного исполнения возлагаемых на него служебных обязанностей.

О цикловой и модульной структуры ФГОС ВПО

Цикловая структура ФГОС ВПО предполагает дисциплинарный принцип построения ООП. Это наглядно видно хотя бы из того, что в настоящее время имеет место «дисциплинарное дробление» отдельных компетенций, когда каждая дисциплина учебного плана направлена на достижение всего лишь какой-то части той или иной компетенции. Это явный признак несоответствия принятой структуры ФГОС ВПО и предлагаемой «компетентностной модели» выпускника высшей школы.

Целостность компетенций в учебном процессе может быть достигнута при переходе к модульному построению ООП. Но это должны быть междисциплинарные модули, интегрирующие дисциплины (курсы), каждая из которых реализует лишь часть компетенции. Место «дисциплинарного дробления» отдельных компетенций на выходе, то есть после освоения модуля, должны занять целостные компетенции. Сколько их будет после освоения того или иного модуля это вопрос технологический. Главное то, что междисциплинарность содержания высшего образования

становится ключевым принцип построения ООП. Чтобы решить эту задачу потребуется коренным образом изменить структуру ФГОС ВПО. И не только ФГОС ВПО, изменения затронут структуру и содержание всего информационного и методического обеспечения учебного процесса.

Образовательная вертикаль, положенная в основу ныне действующих учебных планов, уступит место набору горизонтальных образовательных конструкций (междисциплинарных модулей), каждая из которых обеспечит освоение определенных компетенций.

Следует отметить, что в Федеральном законе «Об образовании в РФ» предусмотрена возможность наряду с примерными рабочими программами учебных предметов, курсов, дисциплин, разработка примерных рабочих программ учебных модулей. При этом необходимо иметь в виду различия между модульным построением учебных предметов, курсов, дисциплин и построением междисциплинарных модулей. Ибо в первом случае, оставаясь в рамках дисциплинарной модели построения образовательных программ и учебных планов, речь идет всего лишь о замещении дидактических единиц учебными модулями.

**Е.М.Рангелова (СУ „Св. Кл.Охридски”,
София, Болгария)**

БОЛГАРСКАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАМКА ДЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из основных проблем, которая должна быть решена в области высшего образования в современных социальных реалиях в Болгарии, является разработка Национальной квалификационной рамки для высшего образования. В ее основе является Рамка квалификаций в Европейском пространстве высшего образования и Европейской квалификационной рамке для непрерывного обучения, изложенных в Болонском процессе и Лисабонском стратегии.

Национальная квалификационная рамка включает в себя несколько ключевых компонентов:

- результаты обучения: знания (теоретические и фактические); умения (познавательные и практические) и компетенции (личные и профессиональные). Все они представлены на трех уровнях – 6 (бакалавр), 7 (магистр) и 8 (доктор);

- качество образования;
- валидация неформального обучения;
- разработка секторальных квалификаций;
- инструмент для прозрачности квалификаций.

Процесс создания Национальной квалификационной рамки высшего образования имеет свою историю. Он начинается в 1995 году с созданием Закона о высшем образовании. Этот Закон ввел трехуровневую структуру высшего образования, которая основывается на трех циклах – бакалавр, магистр и доктор. Она полностью реализована в системе высшего образования в Республике Болгария и в структурном варианте включает в себя:

- Короткий цикл. По его окончании студент должен получить 120 кредитов;

- Первый цикл образовательно-квалификационной степени „бакалавр”. По его окончании студент должен получить между 180-240 кредитов, в зависимости от учебных лет (3 или 4);

- Второй цикл образовательно-квалификационной степени „мастер”. По окончании студент должен получить от 90 до 120 кредитов, при минимальных 60, в зависимости от вида степени бакалавра.

- Третий цикл – это образовательно-научная степень „доктор”. Здесь не требуется присуждение образовательных кредитов.

С учебного 2004/2005 года во всех высших школах в Болгарии применяется европейская система перевода и накопления кредитов. Эта система содержит требования и процедуры для ввода, накопления и перевода кредитов для отдельных степеней (бакалавра и магистра), а также и сопоставление болгарской шестиступенчатой системы для оценки с

буквенной шкалой оценивания, утвержденная в европейском пространстве.

Ожидаемые результаты обучения для каждой образовательно-квалификационной степени в целом соответствуют ожидаемым результатам обучения, изложенным в Рамке квалификаций в Европейском пространстве высшего образования.

Для легализации всего этого были созданы и специальные государственных документов: Указ Министерского совета № 162, в котором устанавливаются государственные требования для достижения образовательно-квалификационных степеней „бакалавр” и „магистр”; Указ Министерского совета № 222 для определения государственных требований для достижения образовательно-квалификационной степени „доктор”; Постановление № 21 для определения требований и процедур для применения системы перевода и накопления кредитов для отдельных степеней, а также и соответствие, установленной в нашей стране, шестибальной системы для оценки с буквенной шкалой оценивания, использованное в государствах-членах Европейского Союза.

Сейчас работается для принятия конкретных действий для полного гармонизирования существующих требований к знаниям, навыкам и компетенциям, с используемых в Рамках квалификаций в Европейском пространстве высшего образования. Ожидается, чтобы эти действия дополнили национальное законодательство в соответствующей области.

Проект Национальной квалификационной рамки для непрерывного обучения содержит общие дескрипторы к отдельным образовательно-квалификационным степеням, которые основываются на результатах обучения и приобретенных знаниях, навыков и компетенций. В нее включено необходимое количество кредитов для первого и второго цикла обучения.

Кредиты соответствуют и требованиям Национального агентства для оценки и аккредитации, которое является учреждением в Болгарии, ответственным за внешнее обеспечение и контроль качества. Она разработала свои собственные критерии для оценки и аккредитации, а также и рекомендации, основанные на результатах обучения. Требуется от автономных университетов

отметить в квалификационных характеристиках каждой специальности ожидаемых результатов обучения (знания, умения и компетенции).

Для развития национальной квалификационной рамки содействуют и проведенные национальные и региональные форумы в Юго-Восточной Европе: в Белграде, в рамках программы Сербского председательства Совета Европы и в Четиње, Черногорие – Конференция региональной сети для квалификационных рамках, организованная Министерством образования и науки Черногория и Советом Европы. На этих форумах обмениваются опытом согласно работе и возникнувших проблем при разработке национальных квалификационных рамок в области высшего образования.

Проект модели Национальной квалификационной рамки высшего образования в нашей стране является совместимой с Европейской квалификационной рамкой для непрерывного обучения и Рамки квалификаций в Европейском пространстве высшего образования – 2020.

Предстоит: обновление правил, касающихся Национальной квалификационной рамке; активное включение Совета ректоров, высших школ, студентов, учреждений сферы профессионального образования и обучения, работодателей, профсоюзов и других заинтересованных сторон в целостном развитии Национальной квалификационной рамки.

После ее официального принятия, высшие школы будут актуализировать своих учебных программ в соответствии с новыми требованиями ожидаемых результатов обучения в соответствующей образовательно-квалификационной степени.

**Г.В. Григорян (Арцахский осударственный университет,
Степанакерт)**

**ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В НОВООБРАЗОВАНИЯХ
ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА (НА ПРИМЕРЕ
НАГОРНО-КАРАБАХСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)**

История нашего народа берет свое начало с древнейших времен. С тех пор мы прошли исторический путь в несколько тысячелетий и заняли свое, пусть небольшое, место в истории исполнили свою роль и достойно вступили в век 21-й. Главным условием нашего существования всегда являлись духовные приоритеты. Тот факт, что Армянской школе 1600 лет, свидетельствует о великой приверженности нашего народа к культуре, образованию и науке.

Со второй половины XVII века армянский народ обращает свои взоры на север. В поднимающейся России политические и духовные деятели Армении надеялись найти поддержку и освободиться от чужеземного ига.

Качественно новый этап в русско-армянских отношениях начался с присоединения Восточной Армении, Карабахского ханства (Арцах) к России в начале XIX века. Этим актом Армянский народ был спасен от физического уничтожения, и перед ним открылись широкие возможности духовного возрождения.

После распада СССР мы переживали сложный период в новой исторической формации. В предыдущие годы мы частично потеряли долю материальных, духовных и культурных ценностей, созданных нашим народом в течении тысячелетий, ценной огромных жертв, что привело к негативным отпечаткам на нравственном, гражданском и национальном облике подрастающего поколения. Проблема вызывает тревогу, а потому, пока не поздно, необходимо спасти систему от всякого рода чужеродных, нежизнеспособных инъекций.

В Нагорном Карабахе от страшных военных действий с 1991 по 1994 год были разрушены и сожжены несколько десятков культурно-образовательных учреждений. В настоящее время еще не преодолены многочисленные послевоенные проблемы, связанные с обучением, воспитанием, в том числе и с всесторонним развитием детей. Можно смело утверждать, что наш край, изолированный от внешнего мира, и в продолжающихся условиях (в том числе информационной) вынужден один нести на себе всю тяжесть последствий войны, от чего прежде всего страдают дети, которые имеют право пользоваться всеми благами,

направленными на их всестороннее развитие и социальное обеспечение.

Ныне история поставила перед человечеством иные задачи, решение которых возможно только в случае выработки основ качественного нового образования для нового поколения. Помимо знаний, учащихся следует обучать умениям и навыкам их применения, творческого мышления и ориентировать их на прикладную и практическую направленность в обучении.

Главной причиной замедленного развития образовательной системы является, пожалуй, нестабильная экономическая и политическая ситуация в каждой стране. Необходимые для учебных заведений инвентарь и оборудование в республике не производятся. Все меньше средств выделяется на дополнительное образование детей, организацию отдыха и досуга.

Каждый ребенок же лает жить и пользоваться своими правами, независимо от того, где он проживает – в Арцахе или в Америке. Ребенок не знает и не хочет понимать, что он – гражданин непризнанного государства. В его сердце горит надежда, ум жаждет знаний, никто не имеет права убить в нем веру в будущее. Все дети наделены от природы способностями. Каждый ребенок появляется на свет со своим потенциалом, и, если правильно его развивать он может служить на благо всего мира. Вот почему нашей целью является устранение всех барьеров, препятствующих обнаружению природного дара каждого.

Человечество и международные организации всегда высказывали обеспокоенность в связи с проблемами защиты прав и интересов детей. 20 ноября 1959 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла Декларацию о правах ребенка. Однако воздействие ее было ограничено, поскольку положения ее носили характер поручений. 20 ноября 1989 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла Конвенцию о правах ребенка, которую подписали 191 страны. По положению данной Конвенции каждый ребенок имеет право на образование. И государство обязано создать условия для его самовыражения, развития умственных и физических способностей. Предлагается, что временные социально-экономические трудности страны не должны угрожать образованию. Причем, в случае нехватки собственных средств, в целях обеспечения реализации прав детей государство обязано

обратиться к международным организациям за консультациями и содействием.

В марте 1990 г. Главы 155 стран, обеспокоенные незавидным положением в системе образования своих стран, подписали в Таиланде Декларацию «Образование для всех». Это было попыткой привлечь внимание стран-участниц к мировым образовательным проблемам и подчеркнуть необходимость их решения совместными усилиями. На наш взгляд, симметрично этому, с целью сохранения традиции и основ советской школы (одной из лучших систем образования в мире) было бы необходимо на территории СНГ создать структуру, обеспечивающую дальнейшее развитие Советской образовательной системы.

Начавшийся в 1988 г. Карабахский конфликт, по сути, стал первым этнополитическим конфликтом на территории бывшего Советского Союза. Он оказал существенное влияние на повышение национального самосознания многих народов Советского Союза и Восточной Европы. Сегодня Нагорный Карабах де-факто независим. Но непризнанность со стороны мирового сообщества поставила НКР и ее образовательную систему перед трудностями. Мировыми авторитетными организациями выдвинутые две основополагающие понятия как «право нации на самоопределение» и территориальная целостность придает надежду, но целостность и право нации на самоопределение Армении было нарушено еще в начале 19-ого столетия.

Война и ее последствия не должны стать «привилегией» одного народа. Мир должен помочь облегчить страдания пережившего трагедию народа так же, как он борется с эпидемией 21-ого века-терроризм (явлением, производным от невежественности). Долг каждого из нас-лелеять нашу маленькую планету и сказать «нет» всему, что угрожает ее гармонии.

Мы все должны приложить усилия во имя того, чтобы на нашей маленькой Земле больше никогда не звучали слова «отсталая Азия», «цивилизованная Европа», «развитая Америка», «слаборазвитая Африка» (мы против разделения народов и стран по степени их развитости).

Не секрет, что экономически стабильные великие державы вкладывают инвестиции в новые независимые страны с целью восстановления их образовательной системы, содействуют ликвидации безграмотности и распространению знаний. Но даже в эту категорию не входят дети непризнанных государств, появившихся после распада СССР. И невольно задумываешься: что это-безразличие или целенаправленная политика?

Целью ЮНЕСКО является содействие укреплению мира и международной безопасности путем развития сотрудничества государств в сферах образования, науки и культуры, обеспечение основных прав и свобод человека независимо от возраста, пола, языка и вероисповедания. Имея такой обширный круг деятельности, ЮНЕСКО должна незамедлительно разработать специальную программу и выступить в защиту прав детей непризнанных государств.

Насколько обоснованно то, что один ребенок пользуется международными социальными программами, а другой-нет, поскольку живет в непризнанном государстве? На наш взгляд, образование и наука не должны быть политизированы, и подрастающее поколение, где бы не проживало, должно иметь возможность получать образование и сполна проявлять свои способности.

На качественно новом общественном переходном этапе необходимо осознать предназначение сферы образования и науки как приоритетной, а национальное государство по отношению к ней должно проявлять особую заботу, руководствуясь актуальными во все времена, но перефразированным лозунгом «профессионал решает все». Именно это подсказывает опыт прогресса человечества.

Что касается вопроса политизации этих сфер, то это можно квалифицировать как проявление крайней слабости. Такой подход малоперспективен, так как сегодняшнее поколение, на которое возложена святая миссия строительства родного отечества, будет обречено на инертность; более того, оно будет безинициативным, беспринципным, лишенным возможности свободного творчества, свободы, самовыражения. Наконец, синтез общечеловеческого опыта подсказывает, что на любом витке прогресса научная и

образовательная сферы всегда расценивались как основной гарант обеспечения национальной безопасности.

Исторически сложилось так, что карабахцы с благоговением относились и относятся к русскому народу и его великому и могучему языку, глубоко уважают традиции и обычаи русского народа, знают его литературу, чтят русскую культуру и искусство. Свидетельством тому являются многочисленные мероприятия, события и реалии, которыми живет и дышит карабахская земля-тот удивительный островок, что упорно тянется к солнцу, теплу, добру, миру и, главное, к знаниям, невзирая на трудности.

Литература

Григорян Г .В. И з истории русско-карабахских образовательных связей; Учен ые записки, институт информатизации образования РАО, выпуск 16. М., 2004. - С.39-44.

Григорян Г .В. Образовательные связи: история и перспективы развития. Известия Российской академии образования. - М., 2006. №4. – С.12-19.

Григорян Г .В. Региональные ВУЗы: // Высшая школа: опыт, проблемы, п ерспективы: Материалы III Международной научно-практической конференции., 25 мая 2010 г., Москва, РУДН.– М.: РУДН, 2010.

Григорян Г.В., Арутюнян Г. Школы Арцаха с древнейших времен до наших дней: монография- Ереван 2005. – 488 с.

Р.С.Пионова (МГЛУ, Минск, Беларусь)

АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Ключевая идея: «Активных методов обучения нет и быть не может».

Научный замысел: активность обучения в вузе достигается путем активной позиции преподавателя и студентов.

Эту ключевую идею мы попытаемся доказать в нашей статье.

Мы понимаем под активным обучением студентов такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности студентов посредством широкого, комплексного использования педагогических и организационно-управленческих средств (1).

Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и по пути совершенствования организации и управления учебным процессом. То есть в этот процесс должны быть вовлечены все его субъекты и занимать активную позицию.

Идеи активизации обучения высказывались учеными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления ее в самостоятельную научную дисциплину. К родоначальникам идей активизации относят Я.А.Коменского, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Г.Гегеля, Ф.Фребеля, А.Дистервега, Дж.Дьюи, К.Д.Ушинского и других. Однако идеи, получившие последовательное изложение в работах данных авторов, берут свое начало из высказываний ученых и мыслителей античного мира. Всю историю педагогики можно рассматривать как борьбу двух взглядов на позицию ученика. Приверженцы первой позиции настаивали на исходной пассивности ученика, рассматривали его как объект педагогического воздействия, а активность, по их мнению, должен был проявлять только преподаватель. Сторонники второй позиции считали ученика равноправным участником процесса обучения и отдавали его активности главенствующую роль в обучении. Так, например, Пифагор считал, что правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика (2).

Сократ видел наиболее верный путь проявления способностей человека в самопознании. Главным его достижением считается «майевтика» – диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов. Платон подчеркивал особую важность эстетического развития ребенка средствами музыки, поэзии, танцев, игр, дающих простор

творчеству. Среди древнеримских мыслителей выделяются взгляды Сенеки, который считал, что образование должно формировать в первую очередь самостоятельную личность, считал, что должен говорить сам ученик, а не его память. Квинтилиан отдавал предпочтение организованному школьному обучению, утверждая, что дух соревнования, честолюбия в процессе обучения «бывает причиной добродетелей». На занятиях по риторике рекомендовал преподавателю читать сочинения с заведомыми просчетами в стиле, заметить и исправить которые должны были сами учащиеся (2).

Одним из заметных сторонников активной позиции ученика в процессе обучения был Мишель Монтень. Он советовал, чтобы больше говорил ученик, а учитель больше слушал. Призывал приучить учащихся исследовать окружающий мир, чтобы они все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету. Рене Декарт советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений. Ян Амос Коменский настаивал, что правильно обучать, это не значит вбивать в головы собранную из разных источников смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит – раскрывать способности понимать вещи.

Песталоцци первостепенное значение придавал обучению, которое должно научить мыслить, должно действовать возбуждающе на способности ученика, а не усыплять и смущать его. А.Дистервег требовал, чтобы учитель не только «приохотил» ученика к учению, но всегда использовал бы его силы, возбуждал его деятельность. Дж.Дьюи видел основную задачу учебного процесса в развитии активности молодежи. Передачу информации рассматривал как средство развития мышления, а, следовательно, предоставлять ее ученикам предлагал только тогда, когда они действительно испытывают в ней необходимость.

Из числа отечественных ученых к проблеме активности в разное время обращались К.Д.Ушинский, Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев., Л.М.Лопатин, А.С.Макаренко, С.Л.Рубинштейн, В.А.Сухомлинский и др. В частности, К.Д.Ушинский отстаивал сознательность, самостоятельность и активность учащихся, развитие у них творческого мышления и осмысленного отношения к учению.

Даже краткий обзор взглядов и подходов ученых прошлых веков к проблеме активизации обучения учащихся и студентов свидетельствует о том, что она привлекала внимание многих, что ей придавалось первостепенное значение.

Говоря об активном обучении, мы имеем в виду новые формы, средства, комплексные методы, которые позволяют педагогам и студентам его активизировать. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, разбор конкретных педагогических ситуаций, педагогическое моделирование, дидактические и деловые игры. В активное обучение мы включаем также разнообразные формы учебно-исследовательской работы, учебные конференции, рефераты, курсовое и дипломное проектирование, производственную практику, автоматизированные обучающие системы.

К дидактическим предпосылкам можно отнести педагогические технологии, в той или иной мере реализующие и развивающие отдельные принципы активного обучения: проблемное, развивающее, программированное, контекстное, игровое.

Дидактические технологии
активизации обучения

Проблемное обучение

Развивающее обучение

Программированное
обучение

Игровое обучение

Контекстное обучение

Проблемное обучение развивает подход к активизации творческой деятельности обучающихся посредством представления проблемно сформулированных заданий, при этом студенты учатся решению проблемных задач.

Программированное обучение вносит серьезный вклад в разработку подходов к индивидуализации обучения на основе специально построенных учебных курсов индивидуального пользования, получивших новый толчок к развитию на базе компьютерных технологий и дистанционного обучения.

Контекстное обучение отталкивается от положения теории деятельности, в соответствии с которой усвоение социального опыта осуществляется в результате активной деятельности субъекта. В нем получают воплощение следующие принципы: активность личности; проблемность; единство обучения и воспитания; последовательное моделирование в формах учебной деятельности студентов, содержания и условий их будущей профессиональной деятельности (1).

Игровое обучение доказало высокую эффективность использования игровых, соревновательных, командных методов, как основы активного обучения и личного участия в нем каждого студента.

Опыт активного обучения во всех звеньях системы профессионального образования показывает, что с помощью его форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, труднодостижимых в традиционном обучении:

- формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы;

- создавать целостное представление о будущей профессиональной деятельности;

- учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений, воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам коллектива, общества в целом;

-овладевать методами педагогического моделирования и проектирования.

Сегодня активное обучение представляет собой психолого-педагогическую концепцию организации учебно-познавательного процесса с тем, чтобы он способствовал активизации учебной деятельности студентов с целью развития их личности в соответствии с их индивидуальными интересами, качествами и возможностями (3).

Целесообразно выделить принципы и педагогические условия, которые способствуют функционированию и развитию активного обучения в высшей школе:

-Вузовские преподаватели все дальше уходят от авторитарного стиля своей деятельности, расширяются ее демократические начала. Повышение педагогической самостоятельности и свободы действий – немаловажный фактор для развития собственной инициативы и активности в учебном процессе, для реализации индивидуального стиля деятельности.

-Расширение сферы действия принципа гуманизма в работе высшей школы, всех ее субъектов, в отношениях между профессорско-преподавательским составом, в изменении восприятия студентами признания их активными субъектами жизнедеятельности вуза, способствует реализации их индивидуальных возможностей, интересов, познавательной активности.

-Успешному формированию активного обучения в университете содействует изменение типа взаимоотношений между преподавателями и студентами. Переход на принцип сотрудничества на основе гегельянства связан с некоторым изменением психологии преподавателя, методики ведения занятий, подготовки к ним. Подобный переход, как свидетельствуют наши наблюдения, не всегда осуществляется быстро и легко, но формирующиеся при этом новые отношения способствуют активизации учебного процесса.

-Активное обучение строится на принципе индивидуализации занятий. Знание и учет индивидуально-личностных особенностей студентов помогает педагогам, когда необходимо «разбудить» их активность в учебно-познавательной деятельности.

-Самостоятельная работа студентов выполняет две функции. Во -первых, она является сферой для проявления их познавательной активности; во-вторых, знания, полученные в ходе ее осуществления, могут служить внутренним средством, движущей силой активной позиции студентов в процессе обучения.

-Активное обучение предусматривает деятельностный подход. Оно ориентируется на использование индивидуальных, научных и групповых форм обучения, оперирует инструментарием, направленным на реализацию индивидуальных возможностей., способностей к познавательной потребности студентов.

Таким образом, в основе активного обучения лежат следующие основные принципы:

Принципы активного обучения

демократизма	гуманизма	сотрудничества
индивидуализа ции	самостоятельности	деятельностного подхода

Так почему нельзя признать существование и функционирование активных методов обучения в учебном процессе университета? Потому что методы, являясь инструментом педагогического процесса, сами по себе нейтральны, в них самих не заложено свойство живого организма – активность. Методы нейтральны, активными являются субъекты учебно-познавательного процесса – преподаватели и студенты. Они, их действия создают активность, активизируют этот процесс.

Что касается методов обучения, то они могут классифицироваться по другим основаниям, например, по структуре. И в таком случае методы обучения студентов можно подразделить на две группы: простые и сложные, что не

противоречит их сущности. Например, к простым методам можно отнести объяснения, к сложным – педагогическую (дидактическую) игру. Но и те, и другие могут способствовать проявлению активности в процессе обучения одного педагога, и не вызывать ее у другого педагога. При этом, как показывает образовательная практика, использование одних методов предполагает большую педагогическую активность преподавателей, других – студентов, третьи эффективны в условиях интенсивного взаимодействия преподавателей и студентов (3).

Литература

- 1.Кругликов В .Н. Активное обучение в техническом вузе: Теоретико-методологический аспект. Дис.докт.пед.наук. СПб., 2000.
- 2.Джуринский А.Н. История педагогики. М., Владос, 1999.
- 3.Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Минск, Вышэйшая школа, 2005.

Ю.Д. Красовский (ГУУ, Москва, Россия)

КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ШКОЛ В ВУЗЕ

В декабре 2012 года Министерство образования и науки РФ разослало всем вузам циркуляр, в котором содержалось требование представить в начале 2013 года материалы о существовании педагогических и методических школ преподавателей. Это важное требование было обосновано необходимостью провести соответствующую инвентаризацию по всем вузам Российской Федерации, чтобы понять, как и где школы ведущих преподавателей имеются, как и где зарождаются, как и где развиваются, а как и где - отмирают. Однако чётких критериев определения таких школ руководители Министерства образования и науки РФ не определили. И преподаватели вузов стали

представлять соответствующие материалы в методические подразделения вузов, исходя из собственного понимания этих феноменов. Поэтому мне пришлось задуматься о том, по каким же критериям эти школы можно выявить, так как представленные материалы оказались очень субъективными.

Собственный опыт создания моей школы консалт-моделирования и оценки управленческих отношений в фирмах подсказал мне следующие критерии.

Педагогическая школа появляется тогда, когда есть лидер в обучении бакалавров, студентов и магистрантов. Обычно таким лидером является заведующий кафедрой.

Первым признаком педагогической школы являются учебники и учебные пособия по учебным дисциплинам, отличающиеся от аналогичных на рынке высоким качеством излагаемого материала, где удачно сочетается теория с практикой. Основным критерием таких учебников должна быть читаемость с интересом. Учебники являются основой обучающего процесса.

Вторым признаком педагогической школы является преподавательское мастерство преподавателя Вуза в соответствии требованиями повышения его профессионализма по всем видам организационно-обучающей деятельности. Качество обучающего воздействия преподавателей соотносится с уровнем повышения их преподавательского мастерства. 20 лет тому назад я разработал шесть уровней преподавательского мастерства: 1-й — информационно-репродуктивный; 2-й — информационно-адаптивный; 3-й — проблемно-информационный; 4-й — информационно-игровой; 5-й — информационно-экспериментальный; 6-й — информационно-действенный. Все эти уровни так или иначе сочетаются у опытных преподавателей, а поэтому в практике существуют те или иные их комбинации. Но новые методы обучения предполагают постоянное обновление и поиск новых комбинаций.

Третьим признаком педагогической школы является кафедральная команда заинтересованных преподавателей, постоянно посещающих учебные занятия друг друга и обучающаяся на примерах и недостатках своих коллег. Педагогическая школа появляется тогда, когда есть лидер в обучении бакалавров, студентов и магистрантов.

Четвёртым признаком педагогической школы является регулярное обсуждение аспирантских работ по подготовке кандидатских диссертаций, когда происходит кафедральное обучение молодых преподавателей и повышение мастерства преподавателей опытных.

Пятым признаком педагогической школы является постоянная защита кандидатских диссертаций на основе определённой научной парадигмы, которая является отличительной от существующих по данной проблематике.

Шестым признаком педагогической школы может быть личность преподавателя-консультанта в бизнес-организациях, который гораздо лучше других понимает, каким знаниям и каким умениям необходимо обучать бакалавров, студентов и магистров, чтобы они были востребованы на рынке труда в фирмах или в государственных организациях.

Педагогическая школа должна иметь своё название и традиции.

Методическая школа появляется тогда, когда возникают принципиально новые обучающие технологии, отличающиеся от существующих, когда очевидной становится новая парадигма обучения, когда появляется преподаватель, формирующий новое мышления обучающихся. Серьёзная методическая школа органически связана с педагогической школой.

Первым признаком методической школы является создание обучающих методик, которые являются авторскими, но которые могут и спользовать ученики создателя методик (непосредственное использование), его последователи за пределами того вуза, в котором они были разработаны (опосредованное использование). Использование методик должно обязательно сопровождаться ссылкой на их автора.

Вторым признаком методической школы является признание тех или иных обучающих эффектов, которые возникают в результате применения тех или иных методик.

Третьим признаком методической школы является обоснованность используемых методик в авторских публикациях (статьях, монографиях) и их апробация на научно-практических конференциях, в дипломных работах, а также применение в кандидатских диссертациях.

Четвёртым признаком методической школы является её совершенствование и развитие в обучающей деятельности учеников и последователей автора методик, которые могут использовать определённые конструкты в качестве образцов для формирования и создания собственных методов обучения в соответствии с личностными особенностями и условиями деятельности.

Пятым признаком методической школы является использование тех или иных методик обучения в определённых условиях учебного процесса, что позволяет его совершенствовать.

Методические школы могут быть эволюционными и революционными, когда они способствуют или медленному накоплению изменений учебного процесса, или быстрому его изменению, принципиально обновляя учебный процесс.

Методическая школа должна иметь своё название и традиции.

Однако, в процессе изучения и разработки этих критериев оказалось, что могут существовать и существуют псевдо-школы и квази-школы. Поэтому, чтобы быть научно-педагогической или методической школой, важно понимать, по каким критериям следует их оценивать, чтобы не попасть в ложную ситуацию. Каждый, кто считает себя создателем той или иной школы, должен обосновать её, доказать, чем эта школа отличается от других.

В условиях навязывания вузам модульной системы обучения методические школы, если они есть, сами должны совершенствоваться так, чтобы вписаться в жёсткую систему учебного процесса, которая ограничивает вариативные методы творческих обучающих действий, для которых требуются другие форматы. Непродуманные модульные системы обучения могут разрушить любые научно-педагогические школы.

**М.Г. Балыхин (МГУДТ, Москва, Россия), Т.М. Балыхина,
Р.Р. Джумаева, А.Э. Свиридова (РУДН, Москва, Россия)**

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЕДИНЕНИЕ МИРОВОГО ОПЫТА С УНИКАЛЬНЫМИ ДУХОВНО- КУЛЬТУРНЫМИ ЦЕННОСТЯМИ

Основными приоритетными направлениями деятельности в области образования являются следующие:

– совершенствование качества и усиление практикоориентированного характера профессионального образования, отвечающего текущим и перспективным потребностям федерального и региональных рынков труда на основе внедрения новых государственных образовательных стандартов, осуществления комплекса мероприятий, обеспечивающих условия полномасштабного включения российской высшей школы в Болонский процесс, реализации моделей непрерывного образования в течение всей профессиональной карьеры, развития современных, в том числе информационных образовательных технологий;

– существенное качественное обновление учебно-лабораторной и материально-технической базы учреждений профессионального образования;

– разработка и развитие экономических механизмов в образовании, повсеместное внедрение апробированных моделей финансирования образования;

– совершенствование системы межбюджетных отношений с учетом предусмотренного законодательством перераспределения полномочий в сфере образования между федеральным, региональным и муниципальным уровнями;

– совершенствование управления образованием на основе принципов стратегического менеджмента, бюджетирования, ориентированного на конечный результат, внедрения современных информационных систем и баз данных, систем электронного документооборота и поддержки принятия решений, развития государственно-общественного характера управления образованием.

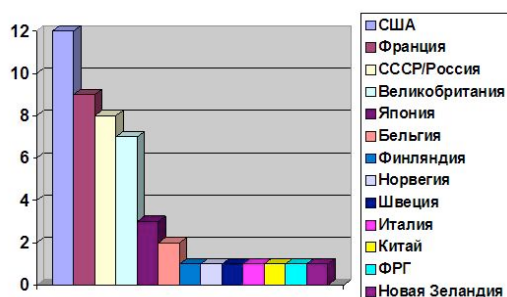
Ключ к решению проблемы вхождения России в новую историческую эпоху – эпоху постиндустриальной цивилизации в качестве одной из ведущих держав находится в восстановлении и укреплении частично утраченного научно-промышленного потенциала, производственной и социальной инфраструктуры, подготовке высококвалифицированных кадров, в соединении мирового опыта общественных и производственных отношений с уникальными традиционными духовно-культурными ценностями нашей страны. Ни у кого сейчас не вызывает сомнений, что восстановление и эффективное использование научно-технического и интеллектуального потенциала России, широкомасштабные инвестиции не в добывающую промышленность, а в современные электронные и биотехнологии, науку и образование являются наиболее актуальными задачами на современном этапе развития страны.

Из всех возможных сценариев развития именно инновационный наилучшим образом решает задачу активной и полноценной реализации интеллектуального потенциала страны, становится основой проведения антикризисной политики. Необходимость усиления инновационной составляющей экономики России неоднократно подтверждалась как в трудах российских экономистов, так и в официальных документах правительства Российской Федерации, министерств и ведомств.

Попробуем выявить основные тенденции развития мировой науки и образования, а также место России в них.

Главные центры научного прогресса. В формирующемся многополярном мире складываются **4 главных центра научного прогресса** – США (35% мировых расходов на научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы (**НИОКР**) по паритету покупательной способности), Европейский Союз (24%), Япония и Китай (примерно по 12%). К сожалению, Российская Федерация в группу лидеров не входит – на нашу долю приходится менее 2% мировых расходов на НИОКР по паритету покупательной способности и 1% по обменному курсу. Таким образом, Россия отстает от США по расходам на НИОКР в 17 раз, от Европейского Союза – в 12 раз, от Китая – в 6,4 раза, от Индии – в 1,5 раза.

Область, в которой наша страна была действительно конкурентоспособна, – это математика. Математические школы в Москве и Санкт-Петербурге считались сильнейшими в мире. Высшей международной наградой в области математики, авторитет которой так же неоспорим, как авторитет Нобелевских премий, является Филдсовская медаль, присуждаемая на Всемирных математических конгрессах. Всего в мире ее были удостоены 52 ученых: 20 из США, 11 из Франции, 9 из России, 7 из Англии, другие – из Швеции, Италии, Японии, Израиля. Ни в какой другой области российская наука не поднималась до таких высот – 17 % лауреатов высшей премии, 3 место в мире. Все наши Филдсовские лауреаты живы, это активные ученые. Шестеро из них работают в США – Маргулис, Дринфельд, Зельманов, Воеводский, Окуньков, Новиков, один во Франции – Концевич, один в Швейцарии – Смирнов, один в России – Перельман.



Для спасения российского математического образования не надо изобретать велосипед: ей следует вернуть тот статус, который она имела в советское время и продолжает иметь в мире. Ученые должны принадлежать к верхушке среднего класса, а труд научного работника быть уважаемым и социально престижным. Ученым должны быть созданы необходимые условия для работы, лаборатории оснащены современным оборудованием. Поддерживать необходимо все направления российского математического образования в равной мере. Попытка разделить ученых на полезных, чья деятельность приносит немедленную выгоду, и бесполезных игнорирует огромный мировой опыт. «Полезных» можно дополнительно стимулировать грантами: эта стратегия возникла как результат естественной эволюции западной

культуры. Сообщество ученых должно быть самоуправляемым, а административное вмешательство государства минимальным. Оно должно осуществляться через дополнительные фонды, финансирующие приоритетные направления.

Китай вышел в прошлом десятилетии на третье место в мире по расходам на НИОКР, в ближайшее время вытеснит Японию со второго места, а в 2020-е годы сравняется с США. По количеству научных публикаций (120 тыс. в 2008 году) КНР уже находится на втором месте. На долю Китая приходится 8,5% всех научных публикаций в мире, в том числе 20,8% публикаций по материаловедению, 16,9% – по химии, 14,2% – по физике. Особенно велика доля китайских публикаций по кристаллографии (31,7%), металлургии (31,2%), междисциплинарной физике (22,1%), прикладной математике (21,1%). В КНР приняты и успешно осуществляются государственные программы технологического и научного развития.

В Индии государственные расходы на НИОКР составляют 0,9% ВВП. Доля Индии в научных публикациях составляет 3%. Но в химии этот показатель составляет 5,7%, фармакологии – 4,3%, физике – 3,7%. Еще выше доля индийских публикаций в органической химии (8,3%) и медицинской химии (6,5%). Согласно оценкам, Индия находится на четвертом месте в мире (после США, Японии и Китая) по НИОКР в информационных технологиях и средствах связи.

Таблица 1. Доля в глобальном ВВП крупнейших экономик, (%)

	2000г.	2010г.	2020г.	2030г.
США	23	20	17	16
ЕС	25	21	18	15
КНР	7	13	18	19
Индия	3	5	7	9
Россия	1,5	2	2	2,5
ВСЕГО	58	59	60	59

Источник: PricewaterhouseCoopers LLP, January 2010.

Конкуренция в сфере науки. Наука превратилась в высококонкурентную сферу деятельности. Доля Азии в

общемировых затратах на НИОКР продолжает расти. Эта тенденция наметилась еще пять лет назад, в первую очередь, благодаря тому, что Китай увеличивал расходы на науку в среднем на 10% в год. Китай в 2011 году потратил на исследования и разработки \$153,7 млрд (1,4% ВВП) по сравнению со \$141,4 млрд в 2010 году и выйдет на второе место в мире, потеснив Японию. Расходы на НИОКР в Японии выросли со \$142 млрд до \$144,1 млрд (3,3% ВВП).

"Продолжающееся наращивание исследований и разработок в Китае одновременно вдохновляет своей мощью и вызывает беспокойство с точки зрения конкурентных позиций США, – заявил руководитель исследований Battelle Марти Грюбер, один из авторов доклада 2011 Global R&D Forecast. – Китайцы делают все возможное для обеспечения роста и развития за счет увеличения роли науки и техники. Даже большинство высших политических постов у них занимают инженеры".

Темпы роста расходов на НИОКР в США, Японии и Германии существенно ниже, чем в Китае, России, Южной Корее, Индии и Бразилии, поэтому страны с развивающейся экономикой имеют все шансы потеснить не только развитую Европу, но и США.

Россия может конкурировать с ЕС в отдельных сферах исследований, как, например, нанотехнологии. Пока же Россия замыкает десятку мировых лидеров по расходам на науку. Так бюджет Академии наук составляет менее 0,3% нашего ВВП.

Занятость и квалификация работников науки и технологий. В Северных странах – самый высокий процент персонала НИОКР и высококвалифицированных работников в общем числе занятых. В странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) занятость работников науки и технологий продолжает расти со средними годовыми темпами в 2,5% в США и 3,3% в ЕС15. Основными движущими факторами такого роста является рост занятости женщин и рост сферы услуг (в ней доля работников науки и технологий в общем числе занятых, в среднем, в два раза выше, чем в обрабатывающей промышленности).

Источники финансирования науки и технологий. Венчурный капитал является основным источником

финансирования предприятий, основанных на новых технологиях, и главным определяющим фактором предпринимательства и инноваций.

Основная его масса по-прежнему остается в Великобритании и США. (в 2005 г. эти две страны привлекли половину всего венчурного капитала ОЭСР).

Набор мер стимулирования инноваций в ОЭСР меняется. Отмечается переход от государственных закупок (прямых субсидий) к налоговым «скидкам». В 2006 г. 20 стран ОЭСР предлагали налоговые скидки для НИОКР предприятий по сравнению с 18 в 2004 г. и 12 в 1995 г. Государство может отказаться от весьма существенной части поступлений при использовании налоговых кредитов НИОКР.

Необходимо отметить, что в России расходы на науку растут в последние годы быстрее, чем в ЕС. По словам проректора Высшей школы экономики А.Яковлева расходы на НИОКР в России в последние годы действительно значительно выросли, но рост обеспечивается в основном государством. Тем не менее, появляются признаки растущего интереса бизнеса к инвестициям в НИОКР: у крупных и средних компаний удлиняется горизонт планирования.

Передача технологий от университетов предприятиям.

Для стимулирования передачи технологий от университетов предприятиям многие правительства ОЭСР поощряли университеты к **патентованию своих изобретений**. В общем по ОЭСР в период между 1996-1998 гг. и 2002-2004 гг. доля патентов университетов оставалась стабильной. Немного снизившись, примерно до 7%, в странах-зачинателях этой политики (Австралия, Канада и США), эта доля резко увеличилась в Японии и Евросоюзе, в частности, во Франции и Германии, хотя ее уровни и остаются скромными (1,5% в Японии, 3% в ЕС, но более 5% во Франции).

Китай занимает шестое место в мире по показателям публикаций и увеличил свою долю в триадических патентах от отметки близкой к нулю в 1995 г. до 0,8%.

США, Европа и Япония сохраняют передовые позиции на мировой арене, имея соответственно 30%, 33% и 8% от общего

числа научных публикаций; они также лидируют в патентовании важных изобретений, согласно измерениям триадических патентов (каждый имел 30% от общего числа в 2005 г.). По показателям специализации патентные данные показывают, что новые развивающиеся экономики (Индия, Китай, Израиль, Сингапур) и США концентрируют свои новаторские усилия на высокотехнологичных отраслях (компьютеры, фармацевтика), в то время как континентальная Европа концентрирует внимание на средне-высоко-технологичных отраслях (автомобильная, химическая промышленность).

ИКТ – катализатор инноваций. Технологический прогресс, а также **распространение и использование ИКТ**, стали мощным стимулом экономических изменений в последнем десятилетии. ИКТ стали стратегическим катализатором организационных и технологических инноваций предприятий.

ИКТ распространяются более регулярными темпами, чем в конце 90-х г.г – начале 2000-х г.г, как то подтверждает использование Интернета семьями и электронная торговля, хотя уровень последней остается скромным. Проникновение широкополосной связи в семьи шло быстрыми темпами в течение последних лет во всех странах, но показатели проникновения различны. В том, что касается семейного пользования, Корея, Япония и Северные страны афишируют показатели от 50 до 80%, в то время, как показатели европейских стран, например, Италии и Ирландии составляют около 10 - 15%. Количество подписчиков широкополосной связи зависит от степени компьютерного проникновения, а также от степени конкуренции и доступности услуги. Наконец, использование Интернета предприятиями фактически стало нормой в странах ОЭСР: в 25 странах более 89% предприятий с 10 и более сотрудниками имеют доступ к Интернету и более половины из них имеют собственный веб-сайт.

Зоны особого внимания. Некоторые области заслуживают **особого внимания**, отмечая их текущее или ожидаемое влияние на общество и экономику, в частности, по показателям промышленных инноваций и применения, здоровья и окружающей среды. Большинство биотехнологических предприятий находятся в США (почти 2200), затем идет Япония и Франция (около 800 в каждой стране). В большинстве стран на

биотехнологии приходится от 2 до 6% НИОКР предприятий, правда, эта доля больше в США, Швейцарии и Канаде и выше всех в нескольких меньших странах, где она превышает 20% (Дания, Новая Зеландия, Исландия). В десяти странах, представивших отчеты, большинство биотехнологических предприятий работают в области здравоохранения (45%), затем в сельскохозяйственно-продовольственной и промышленно-экологической областях (примерно по 25% на каждую).

США и Япония имеют сравнительное преимущество в патентовании биотехнологий и нанотехнологий и в соответствующих научных областях, в то время как ЕС является мировым лидером в области технологий, связанных с охраной окружающей среды (твердые отходы, возобновляемые источники энергии и снижение выбросов автотранспорта), при этом очень активную роль играет Германия. Япония занимает второе место после ЕС во всех трех областях экологических технологий.

Мировые исследования и проекты в области школьного математического образования. Исследования, проведенные автором в рамках Кассель-проекта под руководством профессора Д.Берджеса (Англия) по проблеме математических достижений школьников в различных странах мира, дали интересные результаты (табл. 4) на репрезентативных выборках и идентичных тестах с интервалом в один год (одни и те же школьники).

Таблица 4. Среднее количество баллов и средний прирост показателей (за один год) по трем тестам: число, алгебра, геометрия (из расчета 50 баллов за тест)

Страна	Число			Алгебра		
	13 лет	14 лет	прирост	13 лет	14 лет	прирост
Англия	17,6	20,2	2,6	11,3	14,4	3,1
Шотландия	18,2	22,1	3,9	8,8	12,7	3,9
Германия	23,5	26,9	3,4	12,5	17,6	5,1
Сингапур	33,4	34,6	1,2	23,9	30,7	6,8
Польша	24	29,2	5,2	16,6	24,9	8,3
Россия	26,5	31,2	4,7	19,5	29,7	10,2

Страна	Геометрия			Σ		
	13 лет	14 лет	прирост	13 лет	14 лет	прирост
Англия	15,4	19,9	4,5	44,3	54,5	10,2
Шотландия	14	18,6	4,6	41	53,4	12,4
Германия	11,3	17,3	6	47,3	61,8	14,5
Сингапур	18,1	26,9	8,8	75,4	92,2	16,8
Польша	13,6	22,4	8,8	54,2	76,5	22,3
Россия	17	24,5	7,5	63	85,4	22,4

В обследовании было задействовано 6 школ г. Ярославля с репрезентативной выборкой из 425 школьников 6-8 классов. Им был предложен тест потенциала и дважды (с разницей в один год) три математических теста (число, алгебра, геометрия) достижений, по содержанию покрывающих объем учебного материала 5-8 классов основной школы.

Результаты показывают существенный прогресс российских школьников, несмотря на преимущественное использование традиционных методов обучения. Из таблицы видно, что российские школьники опережают сверстников всех европейских стран как по абсолютным показателям, так и по динамике прироста математической подготовленности даже при условии, что средний возраст наших школьников был несколько ниже, чем европейских. В этих результатах на самом деле нет ничего удивительного: хорошо известны наши традиции в определении объема и насыщенности математической информации для образовательной области "математика", равно как и хороший уровень профессиональных умений наших педагогов.

Глобализация научной и технологической деятельности. В последнее время отмечается резкий рост **глобализации научной и технологической деятельности**, включая научные исследования. Большая гибкость в управлении трансграничными проектами НИОКР (благодаря ИКТ), рост стоимости НИОКР и основные изменения политических мер (такие как более строгие права на интеллектуальную собственность или налоговый подход к НИОКР) все способствовали этой тенденции.

Международное соавторство научных публикаций стало в три раза более распространенным за период с 1995 г. по 2005 г.

Трансграничное сотрудничество в области изобретений (доля патентов соавторов из двух и более стран) выросло почти в два раза по показателям доли всех изобретений в мире. В таком формате страны ЕС чаще всего взаимодействуют между собой и менее глобализованы, чем США, а Япония и Корея являются наименее интернационализированными.

Появление и стремительное развитие высоких технологий, рост уровня технической оснащенности производств, обеспечение высоких темпов развития науки и техники, обусловленные необходимостью достижения конкурентоспособности отечественного производства и сферы услуг, требуют наличия квалифицированных специалистов и соответствующей системы их подготовки. Конкуренция стран в экономической области сводится в современных условиях рыночного хозяйства к конкуренции в области науки и техники и, как следствие, к конкуренции в области подготовки и организации использования квалифицированных кадров. Таким образом, эффективность современного материального производства и научно-технический прогресс находятся в прямой зависимости, наряду с другими факторами, от общего развития знаний и квалификации работников. В связи с этим, выступая основным звеном процесса воспроизводства совокупной рабочей силы, система образования играет все возрастающую роль в социальном, экономическом и научно-техническом развитии страны. Система предоставления образовательных услуг становится важнейшим фактором формирования и повышения экономического потенциала страны. Косвенным подтверждением признания обществом роли образования может служить опережающее с начала 60-х годов XX в. расширение сферы образовательных услуг в развитых странах по сравнению с другими областями экономики, в том числе относительно научных исследований и разработок. В 70-х годах расходы на образование превышали затраты на науку в США в 2,6-3 раза, в Японии, Франции и Великобритании – в 3-3,5 раза. Данное соотношение сохраняется до сих пор, несмотря на форсированные темпы развития НИОКР в этих странах.

Уровень образования и состояние науки в стране связаны напрямую. Перед Россией стоит задача формирования и развития инновационной системы, интеграции образования и науки. Однако

существует ряд сложностей: прежде всего, в экономике страны практически отсутствует потребность в инновациях, наука и научно-техническая сфера остаются маловостребованными. Конец XX века ознаменовался для России крайне невысокими инвестициями в науку, количество предприятий в России, способных производить наукоемкую продукцию было недостаточным для поддержания эффективного развития науки; слабо был развит технологический рынок; очень малые средства вкладывались в разработку инновационных продуктов, а развитие инновационной деятельности требует значительных инвестиций. Как свидетельствуют результаты многочисленных исследований, в этом процессе система образования регулярно приходит в противоречие с потребностями науки и производства. Переход к новым технологиям, к новым средствам коммуникации, системам управления людьми требует коренных преобразований и в подходах к обучению новым знаниям. В то же время создание конкурентоспособных отраслей промышленности не всегда обеспечено своевременной подготовкой кадров, отсутствуют опыт и практика определения перспективных кадровых потребностей даже на крупных и успешно развивающихся предприятиях негосударственного сектора экономики.

В заключении необходимо еще раз подчеркнуть, что в условиях перехода к информационному обществу эффективность современного материального производства, научно-технический прогресс находятся в прямой зависимости от общего развития экономики знаний и квалификации населения. Выступая основным звеном процесса воспроизводства совокупной рабочей силы, система образования играет все возрастающую роль в социальном, экономическом и научно-техническом прогрессе страны.

В.П. Шейнов (РИВШ БГУ, Минск, Беларусь)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ЗАЩИТЕ ОТ МАНИПУЛЯЦИЙ

Незащищенность индивида от манипуляций со стороны других лиц и его ассертивность - связанные между собой

конструкты, Они имеют важное значение для преподавателей и успешности их деятельности.

**Незащищенность педагога от манипуляций:
проблема и измерение**

Манипулятивные отношения широко представлены в современном обществе ([Шостром, 2002], [Фромм, 1990], [Рюмшина. 2000], [Шейнов, 2000; 2009, 2012(a)]). Этому способствует, с одной стороны, наличие манипулятивного потенциала в каждом человеке [Шостром, 2002], а с другой – благоприятная почва, которую создают рыночные отношения [Фромм, 1990]. В литературе имеются описания множества ситуаций манипулирования в отношениях руководителей и подчиненных, женщин и мужчин, родителей и детей, подростков, учителей и учеников, преподавателей и студентов, продавцов и покупателей, в деловых отношениях, в политике, рекламе, шоу-бизнесе [Шостром, 2002], [Шейнов, 2000, 2009, 2012 (a)].

Манипулятивные отношения проникли и в вузы. Многие студенты являются ловкими манипуляторами, и в процессе учебы, а особенно – во время зачетных и экзаменационных сессий преподаватели подвергаются массивному манипулятивному воздействию со стороны таких студентов.

Успешности студенческих манипуляций способствует отсутствие осознания со стороны преподавателей того ущерба, который эти манипуляции наносят качеству получаемого студентами образования, а также психологическому состоянию самих преподавателей. Тем более, что до последнего времени отсутствовал инструментарий, позволяющий оценить степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий

Осознав степень своей незащищенности от манипуляций, преподаватель будет мотивирован на овладение уже существующей [Шейнов, 2000; 2009] универсальной системой защиты от манипуляций.

С этой целью в докладе представлены результаты разработки и апробации опросника для оценки степени незащищенности индивидов от манипулятивных воздействий. Приведены доказательства его надежности (внутренняя

согласованность, гомогенность, повторное тестирование) и валидности (по 9 критериям).

Показано, что незащищенность от манипуляций не зависит от возраста индивида и от степени выраженности у него макиавеллизма, положительно связана с направленностью индивида на взаимодействие с другими и отрицательно – с направленностью на свое Я.

Выявлено, что женщины в целом лучше мужчин защищены от манипуляций.

Опросник показывает, какова вероятность того, что при встрече с манипулятором индивид окажется его жертвой.

В процессе доказательства надежности и валидности опросника было протестировано более 1000 респондентов (значительная часть из них преподаватели вузов), и оказалось, что средняя вероятность пострадать от манипуляторов равна 0.5, минимальная – 0.15, максимальная – 0.9

Таким образом, никто не является полностью защищенным от манипулятивных воздействий. Осознание этого факта, как свидетельствует опыт тестирования, побуждает многих испытуемых освоить систему защиты от манипуляций [Шейнов, 2000; 2009]. Для преподавателей и для учебного процесса в целом это может быть весьма полезным.

1. Ассертивность педагога:

сущность, свойства и методика измерения

Ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других людей [Большой психологический словарь, 2004]. Концепция ассертивности оформилась в трудах А. Солтера [Solter A., 1949]; ассертивное поведение представляется как наиболее конструктивный способ межличностного взаимодействия, являющийся альтернативой неуверенному поведению и деструктивным его способам – манипуляции и агрессии. Отечественные исследователи приступили к изучению различных аспектов ассертивности, однако отсутствуют доказательства надежности и валидности существующих тестов ассертивности.

Для педагога не подходят ни неуверенные, ни манипулятивные, ни агрессивные способы поведения, и именно **ассертивное поведение является для педагога оптимальным**. В частности, оно защищает его от манипулятивных воздействий, в том числе и со стороны студентов.

Однако, встает вопрос о методике исследования и измерения самого конструкта «ассертивность».

Показано, что существующие тесты ассертивности не удовлетворяют требованиям надежности и валидности.

Поэтому сконструирован тест ассертивности, удовлетворяющий трем основным критериям надежности и десяти критериям валидности. Три диапазона значений этого теста диагностируют, соответственно, неуверенное, ассертивное и агрессивное поведение.

Значения теста в его «диапазоне ассертивности» положительно коррелируют с уверенностью индивида, отстаиванием им своих прав, его прямоотой и откровенностью, независимостью от внешних воздействий и оценок, направленностью на взаимодействие с окружающими, но отрицательно связаны с направленностью на себя и с макиавеллизмом.

Среднее значение теста ассертивности у мужчин статистически значимо превосходит ($p < 0.01$) аналогичный показатель у женщин.

В «диапазон ассертивности» попадает несколько больше женщин, чем мужчин. Неассертивные женщины демонстрируют неуверенное поведение в два раза чаще мужчин, а неассертивные мужчины почти в два раза чаще женщин – агрессивное поведение. Эти пропорции сохраняются и для преподавателей вузов.

Литература

Большой психологический словарь / Сост. и общ.ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.

Рюмшина Л.И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопр. психол. 2000. №1. С.142-150.

Фромм Э. Человек для себя. – Минск: Харвест, 1990.

Шейнов В.П. Скрытое управление человеком. – М.: АСТ, 2000.

Шейнов В.П. Психология манипулирования. – М.: АСТ, 2009.

Шейнов В.П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии, - 2012. - №4. – С. 147-154.

Шейнов В.П. Макиавеллизм личности. – Минск, Харвест. – 2012 (а).

Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. – М.: Апрель-пресс; ЭКМО-пресс, 2002.

Solter A. Conditioned reflex therapy. N.Y.: Capricorn, 1949. – 543 p.

Э.И.Зборовский (БГУ, Минск, Беларусь)

**ЭТИКА ФИЗИЧЕСКОГО И ПРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ
ЛИЧНОСТИ, ФОРМИРУЕМАЯ СИСТЕМОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕР ОБЩЕСТВЕННОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ**

В бытность СССР и первые годы после его распада в межцентровых исследованиях по профилактике ишемической болезни сердца, проведенных в Москве, Каунасе, Минске, Киеве, Харькове, Ташкенте, Фрунзе, установлен ряд закономерностей, представляющих интерес не только для специалистов медицинского профиля.

Во-первых, доказано, что наиболее распространенные хронические болезни (ХБ) ассоциируются с поведенческими факторами риска: повышенное артериальное давление; употребление табака и алкоголя; недостаточная физическая активность; психоэмоциональный стресс; избыточная масса тела; некоторые конституциональные особенности личности, в частности мезоморфное телосложение... Снижая уровень этих факторов риска можно добиться снижения инцидента ишемической болезни сердца, и других ХБ, определяющих 75-80% социальных потерь от болезней.

Во-вторых, многолетние усилия медицинских работников, направленные на снижение уровня факторов риска, имеют явно

недостаточный эффект. Решение этой задачи нам видится в формировании системы **общественной социальной защиты населения**, которая предполагает мобилизацию усилий и потенциала личности на здравосозидание, а не на разрушение собственного здоровья. При этом важное место отводится формированию здорового образа жизни на основе этических ценностей социальной работы и этических принципов социальной защиты личности [Зборовский Э.И., 2011]. Проблемы этики здоровья имеют важное значение для демографической безопасности Беларуси, России и ряда других стран постсоветского пространства. Этика здоровья предполагает опору на этические ценности социальной работы: достоинство, свобода выбора, социальная справедливость, условия самоактуализации личности, реализации права на здоровье и жизнь [Зборовский Э.И., 2011].

Нами разработана структура онтогенетической триады достоинства человека.

Достоинно родиться. Этап вступления ребенка в жизнь обеспечивают родители через нравственную чистоту и целомудрие при вступлении в брак, через ответственность за воспитание детей, через возврат к ценностям традиционного брака. Каждый ребенок должен быть желанным.

Достоинно прожить жизнь. Обеспечивается самим гражданином, обученным ценностям, навыкам и умениям поддерживать здоровый образ жизни достоинством личности при сохранении физического, душевного и социального благополучия.

Достоинно завершить жизнь в старости. Теория и практика социальной работы демонстрирует, что достойно завершают жизнь те, кто в процессе таковой позаботился о достоинстве своих детей, об их этических ценностях и собственной личности, о социальных детерминантах здоровья, обеспечивших его экономическую самостоятельность.

Триада достоинства вынуждает задуматься над проблемой продолжительности жизни, которая должна измеряться не годами бессмысленного существования, а активной жизнью в достоинстве и чести, в заботе о социальной триаде: личность, семья, Отечество.

Онтогенетическую триаду целесообразно включить в курс этики здоровья, который, на наш взгляд, необходим в школах в 6-9

классах, а соответственно и в вузах, при подготовке преподавательских кадров и других специалистов, работающих в гуманитарной сфере. Важным условием успеха является стратегия формирования этического сознания личности. В качестве программы подготовки нами предлагаются императивы этики здоровья, которые апробированы в студенческих аудиториях, при подготовке специалистов по социальной работе, на кафедре социальной работы Белгосуниверситета:

1. *Подчини жизнь высшему смыслу.*
2. *Служи лишь Богу и Отчизне.*
3. *Следуй кардинальным добродетелям.*
4. *Найди себя в этических ценностях личности.*
5. *Заботься о триаде человеческого достоинства.*
6. *Храни семью нормами нравственного опыта предков.*
7. *Поставь социальные ценности здоровья на его защиту.*
8. *Отдавай приоритет голосу совести перед выгодой.*
9. *Заслужи любовь ближнего собственной любовью* [Зборовский Э.И., 2012].
10. *Твори себя своим трудом, в согласии со своей природой.*

Наши наблюдения за поведением личности на разных этапах триады онтогенеза достоинства показывают, что каждый этап требует своих мер педагогического и психологического характера, опирающихся на триединство этапов медико-биологических и нравственных качеств. Эффект достигается интегрированными усилиями специалистов системы образования, социальной защиты, здравоохранения, культуры [Зборовский Э.И., 2011; Зборовский Э.И., Зборовский К.Э., 2012]. Использование приведенной технологии создает методологическую базу для преодоления этического нигилизма, формирования духовных ценностей общества, которые в свое время активно и эффективно развивали, через обучение **наукам, нравственности, благочестию** [Каменский Я.А. и др., 1989].

Стратегия этики здоровья выполняет важную роль по гуманизации интернациональных связей, укреплению дружбы народов на основе главнейших общечеловеческих ценностей – защиты здоровья и жизни как личности, так и общества в целом. Пренебрежение законами природы и общества вынуждает человека, вместо чувства достоинства, накапливать болезни,

задышаться в ядовитом море безнравственности, экологических проблем, войн, терроризма. В качестве дидактического материала, предназначенного для тренинга этического сознания, при использовании императивов, предлагается серия стихов автора из цикла социальной поэзии. Для примера приводим:

В нравственной глуши

Творит человек дел немало,
В твореньях взлетел до небес,
Но счастья в нем больше не стало,
Как править не Бог стал, а бес.
Свой дух с ним творить перестали:
В науке – на камне коса,
Стал атом угрозой морали,
Под меч – всей природы краса.
Пленят тела людей утечи,
Народ – с пораженной душой,
Лишь золотом мерит успехи,
А совесть в опале большой.
Семья – оплот жизни – в развале,
Смысл жизни забыт, пала цель,
С хмельною рукой на штурвале
Все судьбы садятся на мель.
Но есть еще путь и к спасенью
Из нравственно дикой глуши:
Учить человека творенью
В себе непорочной души.
Творить без надежд на награды,
Жизнь совестью с правдой плетя,
Дав телу земной миг услады,
Душе чистой – вечность бытия.

Литература

Зборовский Э.И. Этика здоровья: ценности социальной работы: учеб. пособие /Э.И.Зборовский. –Минск: ГИУСТ БГУ, 2011.-248с.

Зборовский Э.И., Зборовский К.Э. Социальное просвещение ищет дорогу к семье и школе. Выхаванне і дадатковая адукацыя, 2012, №7, ст.12-15.

Збароўскі Э.І. Чарнобыльскія пантэоны: сны і явы. Мінск: выдавецтва “Чатыры чвэрці”, 2012,-240с.

Каменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие.-М.: Педагогика, 1989. 416с.

И.И. Кауненко, Н.Г. Каунова
(Академия Наук Молдовы, Кишинёв, Молдова)

ЭТНИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЁЖИ МОЛДОВЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема особенностей социализации молодёжи в период длительной социальной неопределённости – является актуальной как в теоретическом плане, так и в практическом. Невозможно создать «работающие» молодёжные обучающие, воспитательные программы без понимания того, как сегодня происходит становление личностной и социальной идентичности молодёжи. Особую значимость данная проблема приобретает в период глубокой трансформаций общества, когда идентификационные маркеры либо «размыты», либо – противоречивы. Возрастающее разнообразие и фрагментация социального пространства – доминирующая тенденция при достаточно выраженной новой социальной дифференциации» [Л.М.Дробижева, 2002.с.464].

В ситуации длительной социальной неопределённости, для молодёжи фокусом проблемы является – выбор социальной группы, с которой выражается готовность идентифицировать себя. Одной из таких групп является своя (или другая) этническая группа. Она является мощным основанием конструирования собственного социального пространства и установления межкультурного диалога с представителями других этнических групп.

Исследования, проводимые нами в течение ряда лет, различных этнических групп Молдовы, выявили как позитивный социальный потенциал, так и очертили проблемное поле. *Целью* нашего исследования было изучение проблемы становления этнической идентичности у школьников и студентов в совершенно новой структуре общества.

В своём исследовании мы исходили из того, что на этническую идентичность молодёжи будет оказывать влияние группа принадлежности – титульного этноса или этнического меньшинства, а так же особенности этноконтактной среды.

Выборка составила **400** человек. Возрастной состав и образовательный статус: **16-19** лет (школьники, лицеисты), **18 – 24** года (студенты).

Регионы – Кишинёв, Комрат (Гагауз Ери), Тараклия
Объектами исследования явились этнические группы - молдаване (румыны), русские, украинцы, гагаузы, болгары.

Кратко остановимся на результатах исследования.

Исследование этнических стереотипов у всех этнических групп старших школьников, студентов выявило позитивный автостереотип (образ), что свидетельствует о позитивной самоидентификации. Это очень важно, потому что только на основе позитивной самоидентичности может формироваться толерантное отношение к другой этнической группе. Когда своей группе ничего не угрожает, мою культуру знают и уважают, тогда и может формироваться основа для межэтнической толерантности, открытости, доверия к другим культурам.

Вместе с тем, в нашем исследовании выявлена тенденция дистанцирования групп этнических меньшинств (за исключением группы украинцев) от титульного этноса

Так, частотный анализ этнических стереотипов школьников титульного этноса выявил «мозаичность» этнической идентичности: наряду с представленностью позитивного образа собственной группы и другой, значительно так же, соотношение позитивного образа собственной группы и негативного образа другой (русской), а также негативного образа собственной группы и позитивного другой.

У группы русских – как школьников, так и студентов выявлена *значимость этнической компоненты*, как на личностном уровне, так и на групповом, что может свидетельствовать о *тенденции дезинтеграции, сложности адаптации, актуализации этнической идентичности*.

Необходимо учитывать, что позитивная этническая идентичность формируется не только на основе позитивной самоидентификации, но и положительного образа «Другого».

Поэтому нам представляется, что ранний юношеский возраст (школьники), в настоящий период, является проблематичным в области межэтнических отношений и необходима интенсивная образовательная и воспитательная работа в области межкультурной компетентности. Важно не только формировать позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп, но и формировать умение понимать их представителей и взаимодействовать с партнёрами других этнических групп, понимание того, что разнообразие увеличивает адаптивность.

И здесь нам хотелось бы поставить особый акцент на взаимодействии, на включённости в общую деятельность. В настоящее время, поле взаимодействия школьников разных этнических групп значительно сузилось. *Здесь не может быть продуктивной только тренинговая работа по межкультурному диалогу. Необходима общая социально значимая цель на уровне молодёжного общества, для объединения данной возрастной группы в общую деятельность, расширяющая коммуникативное взаимодействие.*

Исследования, проведённые российским психологом Котовой М., по проблеме этнических предубеждений, выявили, что «основным источником этнического предубеждения являются социальные факторы, тогда как диспозиционные (когнитивные, эмоциональные и мотивационно-личностные) факторы выступают как необходимые, но не объясняющие в полной мере формирование предубеждений» [Котова, 2008,118].

В исследованиях Кауновой Н., посвященных изучению образов ромов у разных возрастных групп, было выявлено, что «отношение к ромам характеризуется большой неопределенностью, слабой позитивной направленностью и слабой выраженностью... Старшеклассники занижают выраженность у ромов качеств, направленных на взаимодействие. Приписывание ромам готовности к «отвержению взаимодействия» чревато возникновением конфликтов и разногласий в процессе взаимодействия, преградой для налаживания нормальных взаимоотношений и говорит о наличии большой социальной дистанции» [Каунова, 2012,77].

В наших практически реализованных программах по этнической толерантности . [Кауненко, 2003; Caunenco , Gasper,. 2005]., проводимые со старшими школьниками разных этнических групп, были выявлены как низкий уровень межкультурной компетентности, так и сложности в совладании с негативными этническими стереотипами. Необходимо расширение поля взаимодействия молодёжи, которое будет способствовать приобретению *личного и группового взаимодействия* с различными этническими группами, а значит и снижения уровня предубеждённости.

Одним из компонентов этнической идентичности является культурная дистанция. В результате исследования были выявлены этнические маркеры, которые являются объединяющими – это общее место жительства; обычаи, обряды, традиции; общее историческое прошлое, религия.

Данные *этнические маркеры* могут быть включены в основание программ по молодёжному взаимодействию. Представляется, что данный культурно-исторический, социальный капитал должен быть активно использован.

Составляющей этнической идентичности является ценностная сфера. Исследование групповых культурных ценностных ориентаций данных возрастных групп выявило как пересекаемость семантического пространства, так и отличия.

В целом, для представителей всех этнических групп характерно ориентация на *внутригрупповую поддержку, открытость переменам, ориентированность на будущее, законопослушность*. Русские отличаются от других этнических групп ориентированностью на индивидуальные ценности, и они менее ориентированы на поддержание традиций, склонны к большей самостоятельности, риску, соперничеству.

При изучении индивидуальной ценностной сферы молодёжи, исследуемых этнических групп, мы исходили из того, *что наряду с культурной отличительностью, будут выявлены общие ценности у молодёжи независимо от этнической принадлежности. И именно с опорой на эти общие семантические поля необходимо делать акцент при оптимизации межэтнических отношений и формирования гражданской идентичности.*

Мы так же согласны с российскими психологами Лебедевой Н.М., Татарко А.Н., «что ценности хорошо подходят для анализа измерений, происходящих в культуре и личности в ответе на исторические и социальные перемены». [Лебедевой, Татарко, 2007.с.47]

Исследование ценностной сферы у молодёжи, независимо от этногруппы общим явился мотивационный тип – **Безопасность** (стабильность, безопасность и гармония общества, семьи и самого индивида). В основе данного типа ценностей – потребность в адаптированности и предсказуемости мира, снижении неопределённости.

Для титульного этноса (1 место), русских (2), украинцев (4) приоритетным и общим явился мотивационный тип – **Достижение** (достижение личного успеха; успеха в рамках разделяемых культурных стандартов и, вследствие этого, получение социального одобрения). *Здесь можно проследить тенденцию к индивидуализации, возможно, это является ответом на модернизацию общества, и может стать потенциалом социальной активности. А так же, мы можем фиксировать влияние и значимость культурных стандартов на молодёжь*

Высокая значимость выявлена у молодёжи такого мотивационного ценностного типа как – **Конформность**. Особенно она значима для представителей групп молдаван (3 место), болгар (1) (гагаузов (2). Данный мотивационный блок относится к ценности по Шварцу, *выражающей интересы группы. Молодёжь данных этнических групп, на уровне своих индивидуальных потребностей, нуждаются в сохранении традиции, подчинении своих интересов интересам выживания своей группы, сохранения её уникальности.*

У молодёжи – русских, болгар, гагаузов выявлен общий мотивационный тип – **Универсализм** (понимание, благодарность, терпимость, поддержание благополучия всех людей и природы). Значимость данного типа ценностей свидетельствует о стремлении к поддержанию благополучия и стабильности людей, природы.

Нами были выявлены *наименее* выбираемые мотивационные блоки – это **Власть** (достижение социального статуса, престижа), **Традиции** (уважение и поддержание обычаев, принятие и признание идей, существующих в определённой

культуре и религии), **Стимуляция** (новизна и состязательность в жизни).

Низкий статус данных типов ценностей в иерархии ценностной сферы молодёжи вызывает тревогу, так как для данной возрастной группы они должны быть приоритетными. Именно в этом возрасте идёт поиск своей личной и профессиональной ниши в социуме. Возможно, это связано с узостью «экспериментального социального и профессионального поля» для молодёжи.

Итак, изучение ценностной сферы молодёжи выявило высокую значимость для них такого типа как - **Безопасность**, т.е. стремление к определённости, адаптированности. Так же приоритетными являются типы ценностей – **Достижение, Конформность**, т.е. молодёжь стремится к гармонии с окружающими, к личному успеху. Вместе с тем, стремление к *достижению социального статуса, состязательность в жизни* – не являются приоритетными, хотя в соответствии с возрастными характеристиками данного возрастного периода – это период активного поиска и утверждения своего места в социуме. Выявленные в исследовании как общие, так и характерные для разных этнических групп молодёжи ценности – могут служить основой для понимания и прогнозирования направленности развития молодёжи. Понимая культуру, с психологических позиций, как *подвижный конструкт*, который проявляется через ценности, установки, верования, поведение, разделяемые группой людей – изучение ценностей молодёжи, той или иной этнической группы, даёт возможность прогнозирования успешности и адекватности молодёжных программ, как экономического, так и социального плана; их социализации и формирования социальной и личностной идентичности.

Итак, исследование этнической идентичности школьников и студентов выявило, что старший школьный возраст является наиболее проблемной группой в сфере межэтнических отношений. Так как позитивная этническая идентичность, это не только формирование положительной самоидентификации, но и конструирование позитивного образа Другого. Сравнивая эмпирические данные по этническим стереотипам, выборки старших школьников 2004 и 2008 г., мы можем фиксировать дистанцирование этнических меньшинств (за исключением

украинцев) от титульного этноса. Как отмечала российская исследовательница Солдатова Г.У., что различия между образами собственной группы и другой отражают уровень взаимопонимания и степень их психологической тождественности. «Это очень важное измерение, так как чем больше степень этой тождественности, тем меньше возможностей роста этнической нетерпимости» (Солдатова Г.У, 1998, с.75). Поэтому работа по формированию межкультурной толерантности и межкультурной компетентности у старших школьников, молодежи должна стать приоритетной для образовательной системы. Так же хотелось бы отметить, что *систематическое изучение этнических стереотипов разных этнических групп молодежи является барометром состояния этносоциального здоровья общества.*

Изучение ценностной сферы молодежи выявило общие семантические поля, независимо от этнической группы принадлежности – стремление к стабильности, гармонии с окружающими, ориентация на будущее, законопослушность – всё это может стать хорошей основой для разработки социально-экономических молодежных программ. При этом необходимо учитывать и работать с проблемой процесса инфантилизации молодежи, что проявилось через низкий рейтинг таких ценностных типов как - *достижение социального статуса, состязательность в жизни. А так же, необходимо учитывать ценности, особенно значимые для представителей для той или иной культуры.*

Исследование этноидентификационных процессов приобретает особую значимость, при создании обучающих программ по межкультурному диалогу, чтении курсов по психологии межэтнических отношений, этнопсихологии, когда наряду с теоретическими основами, излагаются результаты эмпирических исследований в данной области, на материале региона. Очерчиваются наиболее проблемные области межэтнических отношений, этноидентификационных процессов в обществе, тем самым «приближая» теоретические положения к практическому их преломлению.

Немаловажным моментом является, при подготовке специалистов в области психологии, политологии, социологии ознакомления их с особенностями этнического самоопределения

разных этнических групп региона, для понимания генезиса межэтнических отношений, разработки адекватной этнополитики.

Как отмечает российская исследовательница Лебедева Н.М.: «Похоже, мы вступаем в такую фазу развития человечества, когда главным ресурсом этого развития будет не богатство недр, не экономическое или военное превосходство, а всесторонняя самореализация личностей того или иного общества... инвестирование в человека... может превзойти любые, самые смелые, ожидания». [Лебедева, Татарко., 2007. с.430].

Литература

Дробижина Л.М. Заключение //Социальное неравенство этнических групп: представления и реальность./отв.ред.Л.М. Дробижина Л.М.. М: Academia, 2002.с.464

Кауенко И.И.Культурное и этническое самоопределение в Молдове// Век толерантности. N5, 2003, с.82-90,

Каунова Н.Г. Этнический образ группы ромов на современном этапе// Проблемы теории и практики этнопсихологии и этнологии/ ред.В.П.Степанов, Кишинёв, 2012, с.64-79

Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: ГУ ВШЭ, 2007

Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряжённости. М., 1998.

Caunenco I, Gasper L. The Formation of Ethnic Youth Identities and the Problem of Tolerance // Internationalization, Cultural Difference and Migration. Challenges and perspectives of Intercultural education./ Ed. Reinhardt Golz. Transaction Publishers. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.) LIT VERLAG Munster 2005. P.35-41

**А.П.Орлова (ВГУим. П.М.Машерова, Витебск, Беларусь),
И.Г.Рябова. (МГПУ им. М. Е. Евсевьева, Саранск,Россия)**

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Всемирное образовательное пространство проецирует внимание на формировании толерантности будущего специалиста в

контексте принципа поликультурности. Акцент на рассмотрение толерантности с учетом региональной специфики становится в разряд приоритетных направлений развития современного образования. Актуальным становится вопрос формирования на этнокультурной основе личности, способной органически вписаться в мировую цивилизацию и культуру. Вышесказанное подтверждает целесообразность рассмотрения народной педагогики в качестве средства формирования толерантности специалиста социальной сферы.

В народной педагогике заложена идея формирования культурно-толерантной личности. Это четко просматривается путем анализа устного народного творчества. В фольклоре зафиксировано основное правило жизненной мудрости, иначе, требование житейской нравственности, в науке получившее название «золотого правила». «Золотое правило» следует понимать как требование поступать в соответствии с теми образцами, которые индивид предписывает другим. Цель данного требования – направить поведение каждого в обществе, чтобы учитывались интересы всех, что фактически и определяет ядро формирования культурно-толерантной личности в социуме:

«Чего в другом не любишь, того и сам не делай», «Как аукнется – так и откликнется» (рус.);

«Як ти до людей, так люди до тебе», «Що собі не мило, і людям не зич», «Хто шанується, того й люди шанувати будуть», «Шануй людзей, той й тебе пошанують» (укр.);

«Як ты к людзям, так і людзі к табе», «Шануй людзей, то і цябе пашануюць», «Пажыві для людзей, пажывуць і для цябе» (бел.);

«Почитай старших – сам будешь стар», «Кто родителей почитает, тот вовек не погибает» (рус.).

С точки зрения формирования толерантности важна точка зрения народа по отношению к трудовой деятельности и к самому человеку труда. Недаром главным мерилom нравственности в народной педагогике является отношение личности к труду, трудолюбие, умельство:

«Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш», «Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гож» (бел.);

«Не тот хорош, кто лицом пригож, а кто на дело гож»,
«Труд человека кормит, а лень портит» (рус.);

«Дерево шануюць, як добре родить, а чоловіка, як добре робить», «Без праці жити – тільки небо коптити» (укр.).

Народная педагогика учит уважительно относиться к людям труда и к самому труду, работе:

«Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гож», «Птушку пазнаюць у палеце, а чалавека – па рабоце» (бел.);

«Маленька праця краща за велике безділья», «Праця ніколі не ганьбить людину» (укр.);

«Работа да руки - надежные в людях поруки», «Кто любит труд, того люди чтут» (рус.).

В моральном кодексе народа содержится утверждение, что воспитание трудолюбивого, работающего человека неразрывно связано с воспитанием коллективизма, товарищества. В народной педагогике четко выкристаллизовался нравственный принцип – принцип коллективизма:

«Адзін за усіх і усі за аднаго» (бел.);

«Один за всех и все за одного» (рус.);

«Всі за одного, один за всіх» (укр.).

Воспитание коллективизма в народной педагогике имеет прочную связь с воспитанием дружбы. Народ учит:

«Чалавек без друга, што яда без солі», «Птушка моцная крыламі, а чалавек дружбай», «Не мей сто рублеу, а мей сто другоу» (бел.);

«Не держи сто рублей, а держи сто друзей», «Беда не так страшна, если есть друзья», «Нет друга, так ищи, а нашел, так береги» (рус.);

«Друга шукай, а найдеш – тримай», «Людина без друзів, што дерево без коріння», «Не май сто рублів, а одного друга» (укр.).

Особое место в ряде исследований, посвященных проблеме толерантности, занимают работы, акцентирующие внимание на формировании этнической толерантности (См., например, «Этническая толерантность в поликультурных регионах России» (Н.М.Лебедева, А.Н.Татарко, 2002), «Толерантность как феномен индивидуальный и социальный» (М.С.Мириманова, 2004), «Культура. Идентичность. Толерантность» (Е.И.Дворникова,

2007). Этническая толерантность, которую в широком смысле слова следует понимать как наличие позитивного отношения к собственной и иной культуре, является одной из важнейших характеристик межэтнических отношений. Проблема формирования этнической толерантности находится в сфере интересов представителей разных областей знаний. Значимый вклад в исследование проблемы этнической толерантности и идентичности внесли работы современных ученых разных отраслей знаний (А.Г.Асмолов, В.В.Гриценко, Н.М.Лебедева, А.А.Мирзаянов, Г.У.Солдатова, Е.Г.Стефаненко, Л.А.Шайгерова, Е.Н.Третьякова, Т.А.Губарева, Л.А.Лукаш, М.А.Викулина).

В начале XXI века стали появляться специальные исследования, касающиеся отдельных вопросов воспитания этнической толерантности подрастающего поколения на основе народной педагогики (Г.Н.Волков, З.Г.Нигматов, Р.А.Низамов, Р.Г.Сибгатуллин, Я.И. Ханбиков, Р.Х.Шаймарданов). Среди фундаментальных исследований, затрагивающих эту проблему, следует назвать диссертации С.А.Герасимова (2004), останавливающего внимание на педагогических средствах воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста (акцентируя внимание на устном народном творчестве, ученый включает данное средство народной педагогики в классификацию системы педагогических средств воспитания толерантности младших школьников) и А.А.Мирзаянова (2006), рассматривающего воспитание этнической толерантности учащихся средствами народной педагогики. Проблема воспитания этнической толерантности средствами народной педагогики опосредовано рассматривается также в рамках выполнения диссертационных исследований, посвященных нравственному воспитанию школьников на традициях народной педагогики, где акцентируется внимание на взаимовлиянии и взаимодействии прогрессивных нравственных идей в этнопедагогике разных народов (З.А.Булатова, 2010), идет речь о формировании на основе народной педагогики поликультурной компетентности будущих учителей (Ю.В.Ломакина, 2012).

Действенным фактором, позволяющим активизировать формирование толерантности специалистов образовательной сферы является подготовка будущих учителей к использованию

прогрессивных идей и опыта народной педагогики в работе школы. Интересен в этом плане исторический опыт. Во всех формах подготовки и переподготовки учительских кадров включались отдельные

элементы народной педагогики. Особое место занимали занятия в учебных мастерских, где шло обучение ручному труду, как правило, культивируемому в данной местности. Будущие учителя получали навыки по сбору и использованию местного материала на практике. Показателен в этом отношении опыт подготовки белорусских учителей. В июле 1918 года в Москве был открыт Белорусский народный университет, где читался курс лекций, целью которого было дать учителю сведения, необходимые в деле перестройки школы на новых трудовых, подлинно народных ее началах.

Во всех учебных заведениях будущие учителя изучали культурное наследие народа, народное творчество как кладовую педагогической мудрости. Например, из отчета Витебского пединститута о работе за 1918 -1919 учебный год видно, что среди лекций, прочитанных студентам, до 60 было посвящено устному народному творчеству. Кроме того, слушатели изучали трудовые процессы. Учебный план 1919-1920 года включал изучение трудовых процессов уже в качестве обязательного предмета. В работе педагогических техникумов также значительное место уделялось изучению народного творчества и методике его использования в школе, самым непосредственным образом осуществлялась связь с жизнью и трудом народа.

В современных условиях, рассматривая модель реализации индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста социальной сферы в поликультурной среде ВУЗа особое внимание следует обратить на те блоки и компоненты, которые позволяют реализовывать народную педагогику как средство формирования толерантности. Речь идет о социально-психологическом и этнопедагогическом блоках.

Социально-психологический блок:

1) здоровьесберегающий компонент (знания и умения, в том числе и этнопедагогические, по основам здоровьесбережения);

2) индивидуально-личностный компонент (личностно-ориентированная научная и воспитательная работа со студентами, индивидуальное личностное развитие с учетом специфики социума, ментальности, предыдущего социального опыта).

Этнопедагогический блок:

1) этносоциальный компонент (представления о своей культуре, менталитете, традициях);

2) этносозидательный компонент (этнокомпетенции, полезные в будущей профессиональной деятельности);

3) этнознаниевый компонент (знания практических основ этнопедагогики).

**Л.В.Попов, Е.Ю.Бельская (МГУ им. М.В.Ломоносова,
Москва, Россия)**

В.И.ВЕРНАДСКИЙ И ВЫСШАЯ ШКОЛА РОССИИ

12 марта 2013 г. исполняется 150 лет со дня рождения выдающегося русского мыслителя, ученого, естествоиспытателя и общественного деятеля Владимира Ивановича Вернадского. С его именем связана целая эпоха в развитии естествознания, в становлении и развитии ряда отраслей науки. Он стоял у истоков таких наук, как кристаллография, генетическая минералогия, геохимия, биогеохимия, космохимия, внес весомый вклад в развитие целого ряда других областей знания.

В.И.Вернадский был не только основоположником ряда наук, он с гениальной прозорливостью предвосхитил появление новых научных тенденций, связанных со становлением феноменов глобальности и космизма. У него был истинный дар и удивительная способность максимально широкого взгляда на явления, на постановку и поиски решения проблем с помощью разных научных дисциплин. Причем, это был глубокий, подлинно научный взгляд одновременно и аналитического ума ученого-натуралиста, и синтетически-синкретическое видение ученого-философа. Им была подмечена характерная черта развития научного знания в XX столетии - «мы все больше специализируемся не по науками, а по проблемам. Это позволяет,

с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, а с другой - расширять охват его со всех точек зрения» [Вернадский В.И..1977, с.54].

Еще одной характерной особенностью научного творчества В.И.Вернадского является его постоянный интерес к истории идей, истории науки и образования, уважение к прошлым достижениям человеческого духа и мысли. Эти его изыскания составляли одну из основ энциклопедической образованности ученого, помогали ему выдвигать интересные идеи и гипотезы.

Так, например, В.И.Вернадский, говоря о научном мировоззрении, утверждал, что многие идеи, считающиеся тогда наиболее типичными, характерными для науки, не были получены путем непосредственно научного поиска. Они первоначально вошли в науку извне — из религии, философии, общественной жизни, искусства. Он, в частности, упоминает о происхождении идеи числового выражения как универсального языка науки, пришедшей в науку из древнейшего искусства — музыки. Вернадский связывает «музыкальное» происхождение математики и ее эмоциональное воздействие на ученых: “С тех пор искание гармонии (в широком смысле), искание числовых соотношений является основным элементом научной работы. Найдя числовые соотношения, ум успокаивается, так как нам кажется, что вопрос, который нас мучил, решен”. [Вернадский В.И..1991, с.181].

Учение Вернадского о развитии биосферы и становлении ноосферы стало не только надежной основой системных представлений о целостной картине развития нашей планеты, об эволюции природных сред и об экологических проблемах, но стало и подлинным фундаментом современных концепций устойчивого развития. Это учение являлось важнейшей базой для разработки стратегий сохранения современной цивилизации и проектов развития Человечества. Роль В.И.Вернадского и его учения о развитии биосферы и становлении ноосферы для формирования естественнонаучной картины мира и для современного понимания и прогнозирования глобальных процессов отмечалась на самых высоких международных форумах. К таким форумам относится и недавняя Всемирная конференция ООН по устойчивому развитию «Рио+20». В.И.Вернадский был создателем ряда научных школ, его научные

достижения хорошо освещены в научной литературе, хотя научное наследие Вернадского по целому ряду направлений еще «нуждается в дальнейшем тщательном изучении» [Садовничий В.А., 2003].

Между тем, педагогическая, организаторская, общественная и публицистическая деятельность В.И.Вернадского в области образования освещены значительно хуже. Поэтому остановимся подробнее на рассмотрении этих вопросов, на становлении В.И.Вернадского как ученого и как педагога, на его роли в развитии высшей школы России.

После окончания первой петербургской гимназии в 1881 году В.И.Вернадский поступил на естественное отделение физико-математического факультета. Это решение было определено блестящим кадровым составом этого отделения. Ведь преподавали там крупнейшие российские ученые и замечательные профессора, такие как Бекетов, Воейков, Докучаев, Бутлеров, Менделеев, Сеченов.

Видимо, лекции этих знаменитых ученых, беседы с ними и определили в значительной степени ту страстную энергию и увлеченность, с которой молодой студент-естественник погрузился в учебу и в мир науки. Уже с 1882 года студент Вернадский под руководством В.В.Докучаева начал участвовать в экспедициях по определению качества грунтов. Под влиянием идей своего учителя, и в ходе практической деятельности у молодого человека стали закладываться основы его будущего мировоззрения, идеи о закономерных связях между телами и явлениями, между живой и мертвой природой.

В 1885 году Вернадский окончил обучение со званием кандидата наук и был оставлен при университете для подготовки к профессорскому званию. По твердо установленным тогда правилам молодой ученый должен был отбыть на несколько лет за границу для усовершенствования в избранной специальности, но Вернадский отказался от этого и остался при университете в должности хранителя минералогического кабинета. И только спустя несколько лет он вынужден был (как странно, наверное, звучит эта фраза для многих нынешних наших старшекурсников и аспирантов) отбыть в командировку в ведущие европейские научные и учебные центры.

Италия, Германия, Англия, Франция. Учеба, напряженная работа в лабораториях, в библиотеках, самообразование и мысли, мысли, мысли ... Трудолюбие и предельная тщательность в каждом «питании природы», в описании опытов и объяснении их результатов. Высочайшая научная скромность, порядочность и требовательность к себе и к качеству своих работ. Вот, для примера, лишь несколько эпизодов из жизни Вернадского в этот период.

Приехав в Мюнхен, россиянин стал работать под руководством тогдашнего европейского научного светила - "короля кристаллографии" профессора Пауля Грота. Вернадскому вместе с одним из сотрудников профессора Грота Мутманом было поручено изучить оптические аномалии одного сложного органического вещества. Однако работал Вернадский над темой один. Владимир Иванович не только блестяще освоил методы исследований и успешно выполнил порученную работу, ему удалось обнаружить не известные ранее кристаллические формы.

Когда работа была закончена, то в отчете В.И.Вернадский в качестве соисполнителей работы указал и фамилию Мутмана. Профессор П.Грот прекрасно знал, что работа была выполнена практически одним из соавторов, успел оценить работоспособность и творческий потенциал молодого российского ученого и настойчиво уговаривал его остаться работать в Мюнхене, обещал большую и перспективную работу. Но Вернадский вежливо отказался. Свою будущую работу он видел только в России. Интересно, что сказали бы об этом поступке некоторые наши молодые ученые, активно стремящиеся на запад, а теперь – и на восток.

Даже учитель и наставник Вернадского, основатель отечественного почвоведения профессор В.В.Докучаев предложил ему представить эту мюнхенскую работу как диссертацию и поспешить с ее подачей. Но Владимир Иванович не согласился. Ведь авторов работы (пусть, и формально) было двое, а диссертация – это самостоятельное исследование. И кроме того он считал, что ему еще надо учиться. Очень бы хотелось, чтобы эти высокие образцы научной скромности и высочайшей к себе требовательности молодого ученого послужили поводом для размышления.

Что бы Вернадский не делал – слушал ли лекции, работал ли в лаборатории, читал ли на французском языке философские произведения, ... – в голове у него постоянно шла напряженная работа, шел анализ и обобщение, шел поиск причинно-следственных связей, поиск всеобщей взаимосвязи предметов, явлений, фактов, событий. И как это бывает у гениев, наступают и моменты озарения. Кому-то на голову падает яблоко – результат широко известен. А кто-то, вынужденный ночевать в 1889 году на вершине горы Шмиттенгаген, любуется чистым звездным небом и ему в ту бессонную ночь впервые приходит мысль о связи минералогии со звездной механикой и химией. Сам Владимир Иванович вспоминал эту ночь на вершине как один из самых значительных моментов в своей жизни.

И еще несколько слов о научной скромности. Уже по возвращению в Россию по просьбе В.В.Докучаева появилась статья В.И.Вернадского о генезисе минералов в Энциклопедическом словаре Брокгауза (1892 г.). В статье были перечислены имена всех ученых, которым можно было бы приписать хоть какое-то отношение к данному вопросу. Научная скромность и благородство Вернадского нашли свое отражение в одном скромном замечании автора статьи: "Связного учения о генезисе минералов не имеется". А ведь контуры учение о генезисе минералов и были обозначены В.И.Вернадским в этой статье. Даже В.В.Докучаев назвал эти идеи Вернадского заявкой на новое понимание науки, а может быть, и на новую науку.

После защиты диссертации в 1890 году молодой ученый был назначен в 1891 году доцентом на кафедру минералогии и кристаллографии в Московском университете. В 1898 году его утверждают экстраординарным, а в 1902 году - ординарным профессором. В. И. Вернадский коренным образом перерабатывает содержание учебных дисциплин. Он создает новые университетские курсы, в которых связывает форму кристаллизации минерала с его химическим составом и генезисом. Ценность этим учебным курсам придавала также их тесная связь с научно-исследовательской работой самого ученого по проблемам кристаллографии, минералогии и истории науки.

Несколько слов о лекциях и о своеобразной «педагогике вопросов» В.И.Вернадского. Из воспоминаний одной из его

учениц О.М.Шубниковой мы узнаем, что «Владимир Иванович читал лекции просто, без каких-либо ораторских приемов, но каждый из сообщаемых им фактов он освещал исторически, обращал внимание на новые перспективы или новые идеи, рождающиеся в процессе развития науки, а потому его лекции слушались с огромным интересом. Иногда в процессе изложения той или иной идеи лицо его озарялось удивительной улыбкой, которая была связана не с окружающей обстановкой, а с теми мыслями, которые его волновали ... Своим требовательным подходом к ученикам он вырабатывал у них четкость работы ... Я не помню, чтобы Вернадский давал своим ученикам какие-либо подробные объяснения и указания, но он их учил и направлял путем вопросов» [В.И.Вернадский, 1981, с.138].

Стоя на кафедре, Вернадский оставался почти неподвижным. Он не нуждался в конспектах и набросках, хотя всегда держал их перед собой - так ему было спокойнее. Его высокий, слегка глуховатый голос неизменно завораживал слушателей. В общении Вернадского с учениками не было деления на учителя (а ведь он был настоящим Учителем) и на учеников. Он просил и даже настаивал, чтобы его не называли "Господин профессор!", а называли бы только "Владимир Иванович". Он придавал огромное значение совместной работе с учащимися. Ученики и помощники приходили к нему не как к учителю, а как к более опытному по научной работе товарищу, а он всегда старался помочь им не только в учебе и науке, но и в жизни.

Вернадскому удалось совершенно реорганизовать учебную и исследовательскую лабораторию Московского университета, доведя ее до образцов лучших лабораторий Западной Европы. И его лекции, и развитие лаборатории, и особый его талант подбора, привлечения молодых кадров, и особая добрая, товарищеская и творческая атмосфера в коллективе - все это вместе приводило к важному результату. Уже в первые годы работы в Московском университете у В.И.Вернадского начинает формироваться ставшая впоследствии известной научная школа в области кристаллографии и минералогии – первая из ряда научных школ, которые он создал в течение своей жизни.

Но В.И.Вернадский был не только выдающимся ученым и видным педагогическим деятелем в системе университетского

образования. Его активная еще со студенческой скамьи гражданская позиция, его социально-политические и нравственно-этические воззрения определили и его яркую общественную, публицистическую и государственную деятельность на уровне отечественного образования. Эта деятельность касалась проблем просвещения и всеобщего образования (в частности, социально-педагогическая идея «учащегося народа»), касалась воспитания детей-сирот, соединяла теорию с практикой создания и поддержки школ (спасение от закрытия многих земских школ), а также касалась многих других проблем образования и воспитания.

Так, например, В.И.Вернадский считал, что образование и воспитание не могут и не должны опираться преимущественно на естественные науки, они должны быть гуманизированными, нацеленными на всестороннее развитие человека. Он отмечал, что «воспитание человека может быть основанным только на связи с изучением жизни, идей, истории человека. Я не отрицаю значимости естественных наук... сам занимаюсь тем, что изучаю их, но не считаю, что на них может быть основано воспитание» [В.И.Вернадский, 1989, с.498-499].

Высшей школе Вернадский придавал особое значение. Он, безусловно, был высочайшей квалификации специалистом по организации новых лабораторий, кафедр, учебных центров и курсов, целых университетов, по управлению и развитию этих подразделений и организаций. Он был и выдающимся теоретиком высшего образования, внесшим крупный вклад в разработку вопросов миссии, назначения и задач высшей школы, анализа ее проблем и способов реформирования. В статье «Задачи высшего образования нашего времени» Вернадский писал: «Итак, высшее образование нашего времени сейчас находится в подвижном состоянии, в эпохе быстрого роста, который обусловливается главным образом тремя общими для всего человечества обстоятельствами: 1) развитием знания и его научной организации; 2) демократизацией общественной и государственной жизни и 3) распространением единой культуры на весь земной шар» [Вернадский В.И., 2001, с.112].

Среди основных принципов организации и функционирования высшей школы Вернадский выделяет следующие принципы: приоритет, общедоступность,

непрерывность, фундаментализация, интернационализация и опережающий характер образования, его неотделимость от науки, академические свободы и автономия высших учебных заведений, их децентрализация и демократизация на основе гуманистических идеалов, государственная поддержка высшей школы и сохранение свободы научного творчества и преподавания. В.И.Вернадский определяет и главное ее назначение высшей школы как инструмента достижения новой стадии планетарного и даже космопланетарного развития, распространения идеи целостности мира, взаимозависимости человека, общества и природы, учета этого во всех видах деятельности.

Но В.И.Вернадский был не только выдающимся теоретиком, организатором и практическим деятелем высшей школы. Он был крупным общественным деятелем и публицистом, яростно и последовательно борющимся со всеми попытками расправы над высшей школой, отстаивавшим независимость, академические свободы и демократические принципы в высшем образовании. В одной из многочисленных своих статей - статье «Перед грозой» Вернадский пишет: «спасение России заключается в поднятии и расширении образования и знания. Только этим путём возможно достижение правильного государственного управления, только поднятием культуры возможно сохранить сильно пошатнувшееся мировое значение нашей страны» [В.И.Вернадский, 1995, с.168].

Во всех его ярких по форме и глубоких по содержанию работах с актуальными и злободневными вопросами высшей школы рассматривались Вернадским и сквозь призму тысячелетнего опыта европейского университетского строительства. Так, необходимость академических свобод и соблюдения принципа автономии высших учебных заведений обосновывалась с широким привлечением исторического материала по традициям и опыту средневековых университетов, а также наиболее ярких фактов губительности отклонения от этих принципов. В частности, в статье «Наука и проект университетского устава А.Н. Шварца» В.И.Вернадский отмечает, что этот проект напоминает французское революционное законодательство времен Конвента и Директории, которое

фактически погубило старинные университеты Франции, возродившиеся лишь через длительное время.

Но не только словом своим и повседневной напряженной и творческой научно-образовательной деятельностью отстаивал В.И.Вернадский свое видение и высокие идеалы высшего образования. Он был способен ради идеи совершать смелые и трудные поступки. И он совершал их. Например, в 1911 году, протестуя против реакционных действий министра народного просвещения Л.А.Кассо, запретившего студенческие собрания, профессор В.И.Вернадский вместе с рядом видных университетских светил (Н.А.Умовым, С.А.Чаплыгиным, К.А.Тимирязевым, Н.Д.Зелинским и многими другими) подал в отставку и был уволен из Московского университета. В.И.Вернадский объяснил такое решение ушедших в отставку профессоров и преподавателей, сказав, что этого «требуется их нравственное чувство учителей молодежи, их достоинство самостоятельных научных работников, этого требует их гражданский долг перед родиной. Без этого университетский вопрос не получит правильного решения» [В.И.Вернадский, 1995, с.26]. А ведь Вернадский был приглашен в 1890 году на создаваемую кафедру и за более чем двадцать лет работы довел ее до высочайшего уровня признанной в мире научной школы.

Так что же должно было произойти с нашим обществом, с нашими людьми и их ценностями, с нашим образованием, чтобы сегодня, сто лет спустя после высоких гражданских поступков видных деятелей отечественной высшей школы, мы увидели тоже отставки (а точнее, увольнения), но совсем другие – в основном, по причинам коррупции, махинаций с диссертациями и т.д. и т.п.

Трудно даже перечислить весь комплекс вопросов и дел, связанных с высшей школой, которыми профессор В.И.Вернадский занимался. Кроме уже упомянутых выше, отметим также совершенствование основ управления высшим образованием и требования обеспечить достойную оплату (не ниже чиновников) профессорско-преподавательскому корпусу, расширение женского высшего образования, работа в качестве члена Государственного совета от Академии наук и Московского университета и в Комиссии по реформе высших учебных заведений, создание Академического союза, борющегося за

свободу научного преподавания и права профессоров, не долгая по времени, но очень интенсивная работа в качестве заместителя министра народного просвещения во Временном правительстве. Этот список можно продолжить.

Вот, например, основные положения по организации высшей школы (подобраны [Вячеславом Мейдером]), которые Вернадский использовал в своей деятельности во Временном правительстве:

Ускоренный рост научного знания предполагает его быстрое распространение и практическое приложение.

Демократизация общества, демократизация государства и учебных заведений основываются на гуманизме и его принципах.

Каждый человек, независимо от пола, расы, возраста и других различий, должен иметь свободный доступ к сокровищам мировой и отечественной культуры.

Между всеми звеньями системы образования должна быть последовательность и преемственность, а сами эти звенья должны быть общедоступными для всех и каждого.

Наука неуничтожима. Она обладает относительной самостоятельностью в своем развитии, несмотря на политические, социальные, религиозные и т. п. изменения.

В образовании ярко выражено разнообразие, и обусловлено оно как общегосударственными, так и религиозными, а также местными (региональными) условиями (обстоятельствами, особенностями).

Проблемы образования приоритетны, независимо от политического строя России.

Люди науки, культуры должны иметь стратегическое мышление и понимать, что знания – это тот вид духовной культуры, который объединяет человечество.

Чем большими знаниями обладает население, чем больше свободы имеется для развития личности («меньше трений и тормозов для её деятельности).

Мы считаем обращение к педагогическому наследию В.И.Вернадского - реформатора системы высшего образования России в сложный переломный период глубоких преобразований начала XX века – интересным, поучительным и очень важным. Многие из того, что говорил Вернадский, остается

актуальным. Нынешние проекты реформирования высшего образования должны быть подвергнуты самому пристальному рассмотрению и пересмотру на концептуальной базе, основанной на новых реалиях, тенденциях и прогнозах развития. И уж если все мировое научное сообщество не может реально предложить для планирования планетарного развития ничего другого, кроме концепции устойчивого развития – бледного и нечеткого отиска ноосферной матрицы В.И.Вернадского – то уж образовательному сообществу просто необходимо переосмыслить наследие нашего великого соотечественника и бережно и творчески использовать его.

Литература

Вернадский В.И. Размышления натуралиста. – М.:Наука, 1977.- 192 с.

Вернадский В.И. Дневники, письма, фрагменты / Начало и вечность жизни. – М.: Сов. Россия, 1989. – С. 469-623.

Вернадский В.И. Научное мировоззрение // На переломе. Филос. дискуссии 20-х годов: философия и мировоззрение. М., 1991. С. 181.

Вернадский В. И. О профессорском съезде; Перед грозой / Публицистические статьи. – М.: Наука, 1995. – С.26-31; 168-170.

Вернадский В.И. Задачи высшего образования нашего времени / Ш.А. Амонашвили. Вернадский. – М.: Издательский Дом Ш. Амонашвили, 2001. – С. 111-116.

[Вячеслав Мейдер](http://www.atheizmru.ru/humanism/journal/35/meider.htm). Владимир Иванович Вернадский – просветитель и педагог.
<http://www.atheizmru.ru/humanism/journal/35/meider.htm>

Садовничий В.А. В.И.Вернадский и его роль в развитии науки и образования. ВЫСТУПЛЕНИЕ ректора Московского университета академика В.А.Садовничаго на торжественном заседании РАН, посвященном 140-летию В.И.Вернадского (12 марта 2003г.). <http://getmedia.msu.ru/newspaper/4031/all/yubilei.htm>

Страницы автобиографии В.И. Вернадского. М., 1981.

СЕКЦИЯ 1.

ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

Т.М. Балыхина, В.Б. Куриленко (РУДН, Москва, Россия)

ДЕБАТОКОММУНИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В системе культурно-языковой подготовки иностранных студентов предмет «Русский язык как иностранный» выполняет целый ряд важнейших функций: он является средством овладения избранной специальностью; в то же время РКИ выступает в роли общеобразовательного предмета, приобщающего студентов как к фактам культуры народа, который на этом языке говорит, так и к общечеловеческим ценностям, позволяющим осуществлять успешное профессиональное, культурное, межличностное сотрудничество на международном уровне. В этой связи в содержание обучения русскому языку как иностранному необходимо включать темы и проблемы, которые, с одной стороны, соответствуют социальным, профессиональным, культурным потребностям взрослого обучающегося как члена определенного социума, с другой – побуждают молодых людей задуматься над важнейшими проблемами современности и в конечном итоге сформировать четкую жизненную и профессиональную позицию, основанную на гуманистических общечеловеческих ценностях. К наиболее актуальным можно, к примеру, отнести темы, связанные с миграционными процессами, иностранным вмешательством в дела других государств, демократией и формами ее проявления и т.д.

Инновационной лингвообразовательной технологией, которая наиболее успешно позволяет обучать общению на указанные темы, является дебатокommunikация.

Под дебатами в современной науке понимается специально организованный обмен мнениями между оппонентами, который обладает четкой структурированностью, фиксированностью коммуникативных ролей и проводится в соответствии с

определенным регламентом. Особенность дебатокommunikации заключается в том, что ее участники не только стараются изменить мнение, убеждения своих оппонентов, но также осуществляют определенное воздействие на точку зрения третьей стороны – слушателей (жюри, судей, зрителей и т. д.). Слушатель – обязательный субъект дискурса этой разновидности, участие которого можно назвать пассивным только с точки зрения речевых проявлений. Слушатель – это своего рода третейский судья, определяющий, кто из оппонентов лучше владеет языковыми средствами, риторическими стратегиями, более толерантен, более дискурсивно успешен. Слушатели являются «целевой аудиторией» для обеих сторон, именно за их симпатии борются участники дебатокommunikации.

Как известно, дебаты как форма общения рождены античной цивилизацией: в Афинах ни один закон, ни одно судебное решение не принимались без широкого публичного обсуждения, причем для лучшего представления проблемы заслушивались ораторы, защищавшие различные, порой – диаметрально противоположные, точки зрения. Искусству победы в дебатах обучали в средневековой Европе. В системе образования США дебаты используются с момента образования государства.

В современной России дебатокommunikация нашла широкое применение в медиадискурсе, но как лингвообразовательная технология она используется, к сожалению, недостаточно активно, несмотря на то, что эффективность и методическая ценность этой лингвообразовательной технологии очевидны и несомненны.

Дебатокommunikация позволяет развивать практически все составляющие коммуникативной компетентности иностранных студентов. Совершенствование языковой, стратегической, социокультурной и других компонентов коммуникативной компетентности в процессе подготовки и проведения дебатов протекает в наиболее эффективной с методической точки зрения форме. Интересные, увлекательные темы, соревновательный момент, присущий этой форме общения, заставляют иностранных студентов переключать внимание с формальных, технологических аспектов общения на его содержание, что обеспечивает

естественное запоминание и тренировку языковых средств и «технических» аспектов.

Дебатокommunikация – прекрасное средство развития лингвокогнитивных процессов. Ее справедливо называют интеллектуальной игрой, поэтому задача продвижения мыслительных функций иностранных студентов, обеспечивающих успешное профессиональное, учебно-профессиональное, учебно-научное общение, также успешно решается с помощью этой лингвообразовательной технологии.

Важная задача современного профессионального образования, которую также помогает решить дебатокommunikация, – развитие критического мышления иностранных студентов. Необходимо развивать навыки и умения фильтрации и оценки информации, поступающей в когнитивную систему. Информация, имеющая познавательную, научную ценность или отмеченная новизной, воспринимается, блокируется памятью, осмысливается. Неважная, бесполезная, не несущая нового информация остается на периферии внимания, не запоминается. Дебатокommunikация способствует развитию этой важной способности, столь важной для успешного обучения и последующего профессионального становления и роста иностранных студентов.

Наконец, дебатокommunikация – эффективное средство развития толерантной дискурсивной личности иностранного студента. Участие в дебатах формирует поведенческую практику уважительного отношения к оппонентам, позволяет овладеть языковыми средствами конструктивной критики чужого мнения, корректного выражения несогласия, возражения.

Эта эффективная лингвообразовательная технология легла в основу учебника «Global Debate through Russian» (Балыхина Т.М., Браун А., Талалакина Е.В., Баун Дж., Куриленко В.Б., 2013 г.), созданного коллективом российских и американских авторов и адресованного иностранным студентам, овладевающим русским языком в объеме III сертификационного уровня.

Текстотека учебника формируется оригинальными статьями, написанными носителями русского языка. Это неадаптированные тексты, которые представляют собой аутентичный языковой материал. Каждая статья содержит обзор проблемы с главными

аргументами обеих сторон и сопровождается вопросами на общее понимание. Материалы текстотеки отвечают базовым требованиям к обучающим текстам продвинутого этапа, как-то: познавательная ценность для пользователя, информационная насыщенность, новизна информации, ее посильность и доступность.

Темы статей дискуссионны:

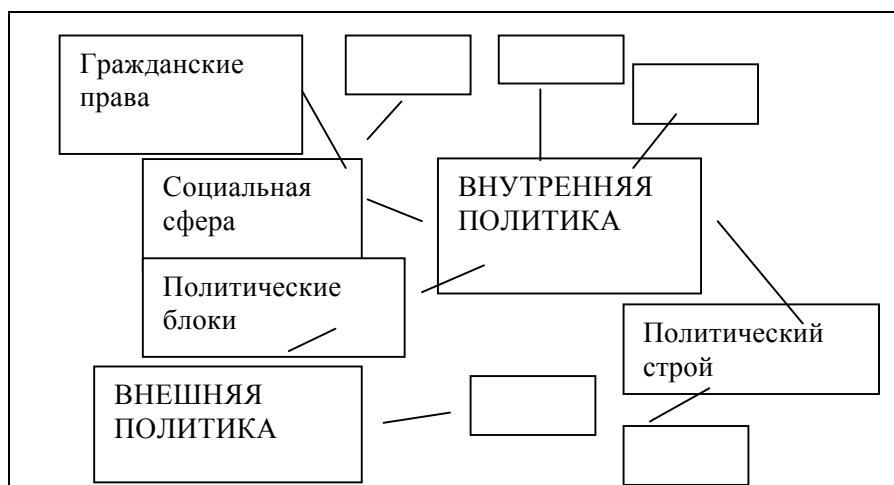
- Экономический рост: угроза экологии или панацея от бед?
- Демократия изнутри и извне: дилемма современной геополитики.
- Платить или не платить – вот в чем вопрос? (Перераспределение национальных богатств или самообеспечение?) и т.д.

Безусловно, молодое поколение, наиболее активную ее часть – студенчество, не могут оставить равнодушными проблемы современного мира: роль образования в самоутверждении человека как личности и профессионала, феномен миграции, экологические и социальные аспекты мирового экономического развития, обсуждение проблем свободы личности и ее безопасности в условиях активизации международного терроризма, фактор человеческого капитала, особенности социальной политики и благ в странах мира в период растущей безработицы, налогового бремя и т.д. Можно сказать, что с точки зрения соединения компонентов знания учебник по дебатам представляет собой системно устроенный гипертекст, распадающийся на иерархию текстов и образующий их адекватное переплетение, которое позволяет опираться на имеющийся у учащегося жизненный опыт и одновременно обогащать и обновлять экзистенциальную компетенцию.

Учебник содержит шесть глав. Каждая глава начинается с блока *мотивформирующих упражнений*, активизирующих зоны когнитивной системы обучающегося (соответствующие фреймы, их базовые слоты, скрипты), связанные с проблемами, которые вынесены на обсуждение. Эти упражнения позволяют ввести обучающихся в проблему, активизировать их фоновые знания по теме. Они дают возможность сформировать собственное мнение по теме, прежде чем студенты приступят к ее изучению на материале статьи.

Далее следует раздел «Подготовка к чтению», в котором организованы изучение ключевых понятий темы (*демократия, суверенитет* и т.д.), анализ заголовка статьи, которая предлагается для обсуждения в рамках темы, прогнозирование проблематики темы на основании проведенного анализа.

Один из наиболее интересных в методическом плане – раздел «Создание тематических карт». Тематическая карта – это своего рода наглядное представление, визуализация фрейма, который формируется в когнитивной системе иностранного студента в процессе освоения темы. Такое представление учебного материала позволяет организовать обучение, соответствующее закономерностям когнитивных процессов, обеспечивает функциональное – направленное на дискурсивную практику – сохранение языковых средств в памяти иностранного студента. Приведем пример тематической карты темы «Демократия изнутри и извне: проблемы современной геополитики»:



Студентам предлагается вспомнить как можно больше слов, относящихся к темам внутренней и внешней политики государства, распределить эти слова так, чтобы показать логические связи между понятиями, которые они называют. Затем можно попросить студентов дополнить тематические карты, сравнив их с картами одногруппников. После заполнения каждой из двух карт

можно определить точки их соприкосновения: в каких аспектах вопросы внутренней и внешней политики государства пересекаются.

В разделе **«Обсуждение фактов и мнений»** для обсуждения предлагаются высказывания известных ученых, писателей, политиков, например:

«Россия будет и в дальнейшем выступать против попыток легитимизации односторонних санкций для смещения различных режимов. ООН создавалась не для этого. Россия будет неукоснительно придерживаться Устава Организации» (Д. Медведев).

Один из основных разделов подготовительного этапа – **«Изучение темы»**. Он начинается с изучения статьи. Далее предлагаются упражнения на выбор аргументов, которые использовал автор статьи для защиты того или иного положения, на определение типов риторических стратегий и т.п.

Важным компонентом каждой главы является раздел **«Освоение лексики»**. В нем представлены лексические упражнения, направленные на тренировку правильного использования активных слов и словосочетаний темы. Данные словосочетания были выделены в представленных статьях при помощи корпуса русского языка по принципу частотности их употребления носителями. В самих упражнениях студенты часто отсылаются к корпусу для того, чтобы увидеть все разнообразие контекстов, в которых можно использовать изучаемые слова. Наконец, студентам предлагается ряд творческих заданий на использование изучаемых словарных единиц в собственной речи. В данном разделе предлагаются упражнения на расширение словарного запаса, исследование смыслов, изучение синтагматических и парадигматических связей тематической лексики, работу с устойчивыми словосочетаниями, фразеологическими единицами и т.д.

После изучения проблемы и необходимой для ее обсуждения лексики следует раздел **«Построение критического дискурса»**. Работа в этом разделе начинается с обсуждения статьи, далее следует работа с подтекстом. В данном разделе предлагаются упражнения, направленные на развитие умений построения гипотез – ключевого умения на высшем уровне владения языком. Для

активизации данного умения предлагаются ролевые игры и дискуссии. Студентам предлагается выбрать одну из предложенных ниже ролей и представить ее в рамках заданной ситуации. Например:

Ситуация: Собрание ООН, на котором обсуждаются возможные стратегии реакции на угрозу гражданской войны в одном из регионов.

Роль А: Руководитель страны, выступающий против вмешательства.

Роль Б: Представитель страны, вовлеченной в конфликт, выступающий за вмешательство.

Роль В: Представитель страны, вовлеченной в конфликт, выступающий против вмешательства.

Основная цель раздела **«Построение аргументации»** – формирование и дальнейшее развитие навыков, умений, необходимых для общения, стратегий и тактик речевого взаимодействия. Использование в учебнике образовательной технологии дебатов позволило развить у учащихся: 1) умение анализировать и сопоставлять различные идеи и события, 2) умение пользоваться различными способами интегрирования информации, 3) умение задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу, 4) умение аргументировать точку зрения и представлять ее, 5) способность толерантно относиться к мнению партнеров по дебатам; умения 6) делать обоснованные выводы, 7) выстраивать цепочку доказательств; 8) сконцентрироваться на сути проблемы; 9) извлекать и обрабатывать информацию, 10) овладеть навыками культуры дискуссии: умение слышать доводы оппонентов, принимать различные точки зрения, отличные от собственных, 11) корректно пользоваться языком невербального общения (мимика, жесты, интонация).

Авторы-составители учебника в ранжировании системы заданий учли то, что дебаты – это преимущественно устная интеракция. Она отличается от простого чередования слушания и говорения, поскольку процессы восприятия и порождения накладываются друг на друга: в то время как один из партнеров по дебатам еще не закончил высказывание, другой уже планирует ответ на основании предположений и интерпретации мнения собеседника. Было установлено, что дискурс в устной интеракции носит

«накопительный характер», т.е. участники общения «сближаются» в выяснении ситуации, вырабатывают прогнозы, концентрируют свое внимание на существенных моментах, используют ряд особых стратегий коммуникативного взаимодействия.

В этом разделе студенты также изучают средства выражения коммуникативно-прагматических аспектов дискурса: вводные слова, соответствующие союзы и т.д. Особое внимание в этом разделе придается обучению использованию риторических стратегий. Данный раздел, а также заключительный раздел **«Оценка устных дебатов и написание сочинений»** – это кульминация каждой главы, где студентам предлагается применить все полученные знания на практике. После того, как студенты овладели конкретными стратегиями ведения дебатов и приемами написания эссе, им предлагается перейти от теории к практике и попробовать себя «в деле» – принять участие в дебатах и написать эссе, отражающее собственную позицию по проблеме.

Материалы учебника прошли апробацию в вузах г. Москвы, в том числе с использованием современных информационных технологий. Был организован телемост, и студенты российских вузов смогли организовать теледебаты со студентами Университета г. Прово (США) в онлайн-режиме. Дебатокommunikация доказала свою высокую методическую эффективность как инновационная лингвообразовательная технология, которая позволяет иностранным студентам в процессе изучения русского языка овладевать новыми ценностями, которые расширяют парадигму нравственных установок иностранного специалиста – выпускника российского вуза, формируют позитивное отношение к миру, к себе и своей деятельности.

**Д. Ключ-Станьска (Гданьский Университет,
Гданьск, Польша)**

**УНИВЕРСИТЕТ КАК МЕСТО ОБРАЗОВАНИЯ.
ОТ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СВОБОДЫ К
БЮРОКРАТИЧЕСКОМУ И ЭКОНОМИЧЕСКОМУ
РАБСТВУ**

Уже некоторое время университеты в Польше подвергаются очередным волнам изменений: начиная с тех, которые следуют политической трансформации, через ответ на вызов приспособления к условиям международной студенческой мобильности, в том числе к структурам болонской системы, вплоть до маркетизации, выражающейся в введении так называемых измеряемых эффектов, которые должны гарантировать сопоставимость дипломов как в стране, так и в Европе. Как пишет Евгения Потулицка, к дебатам над университетами понятийный инструментарий (с его центральным понятием, которым стал "человеческий капитал") обеспечивают ныне такие международные структуры как Всемирный банк, Европейская комиссия, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). "Экономические меры все сильнее совпадают с академическими, социальными и культурными" (2010, с. 281). Состояние польской образовательной системы на фоне всемирных явлений описывает З. Мелёсик. Он рисует богатую деталями карту распространяющихся явлений, как борьба дискурсов в пространстве рынка и университета, коммерциализация высших учебных заведений, возмущения касательно статуса академического знания, инфляция дипломов и связи университета с социальной стратификацией.

Т. Славек в книге со значительным названием "Антигона в мире корпорации" (2002) не так давно задумывался, что происходит с университетом, когда бурные трансформационные и политические изменения уже позади, "когда свобода уже не является праздником, а будним днем" (с. 9). Этот истинный вопрос прежде всего для того, чтобы разыскать состояние университета и определить его культурную функцию. Но он важен тоже потому, что речь о университете и государстве, которые прошли

существенные политические преобразования, которые из политического рабства, идеологического натиска и господства "единого правильного видения мира и науки" перешли к состоянию демократии, свободы слова и научных исследований и открытия на свободный обмен мыслей и идеи.

Изменение ситуации польского университета приобретает тоже другой аспект. В послевоенный период "к традиционным функциям, посредством которых университет получил свою позицию в европейской культуре, история польского университета во время коммунизма прибавляет существенное приложение. Учебное заведение было не только местом научных исследований и образования будущих профессионалов, но тоже в своей самой лучшей части сферой несогласия и непослушания..., [а] университет старался, чтобы его воспитанники оказывали недоверие к совету приспособиться к миру и выполнять предписания его могущественных" (Т. Славек, 2002, с. 11). "Сегодня ситуация обернулась: университет в атмосфере повседневной свободы (...) задумывается над мерами, которые надо предпринять, чтобы его адепты были самым лучшим образом приспособлены к действительности (Т. Славек, 2002, с. 11).

Поэтому стоит задуматься, на сколько свобода вписанная в повседневность, отменение барьеров идущего сверху принуждения, согласие на открытость интеллектуальной дискуссии, но тоже возникновение свободного рынка это заметные контексты для университетского образования.

Самой бросающейся в глаза проблемой является тот факт, что финансовое состояние большинства университетов (кроме самых крупных) трудно, а уровень зарплаты, особенно молодых научных сотрудников, принадлежит к низшим в стране. Обеднение кадр ведет к предпрятии ими любых добавочных работ и соглашениям на любые занятия по совместительству, а это ограничивает время, которое должно быть посвященным студентам, к минимуму. Также студент после занятий спешит выйти из университетского зала, а бывает, вообще в нем не появляется потому, что одновременно участвует в дополнительных курсах, либо учится на другом факультете, чтобы повысить свою конкурентоспособность на рынке труда, либо просто работает, чтобы обеспечить свое проживание. Все чаще

происходят ситуации, когда никто даже не читает студенческих эссе, экзамены становятся фиктивными, а интернетовый рынок зачетных, бакалаврских и магистерских работ процветает. В суматохе чрезмерных обязанностей мы приходим к коллапсу этоса готовности учителя посвятить время ученику (Т. Славек, 2002, с. 27), но тоже этоса университетской учебы, а прежний обычай вести профессорами дискуссии со студентами кажется рассказом из древней летописи.

В итоге уменьшения бюджетных средств на высшее образование, университеты в панике ищут новые истоки финансирования. Начинается борьба о каждого студента. Умножаются курсы, факультеты, специальности, постдипломные программы, среди которых многие лишь манят перспективой получения квалификации и создают иллюзию образования. Некоторые молодые люди воспринимают студенчество не как шанс образоваться, а как последнюю возможность сохранить свое бытие : диплом это аргумент во время поиска работы, которая нередко не требует университетских квалификации, но диплом дает надежду выделиться среди других кандидатов. Университет становится также местом, где можно пережить несколько лет безработицы, используя социальную поддержку, это гарантия относительно дешевого жилья и скидок в городском и железнодорожном транспорте. Некоторые студенты не сдают экзаменов в должное время и продолжают учебу, чтобы не потерять этих привилегий.

Чтобы получить большее количество студентов (и следовательно больше финансовых средств) даже элитарные факультеты, значит те, у которых высокой рыночный спрос (например инженерские) решаются принимать кандидатов слабее требований и доучить их на первом курсе физике, математике или химии, даже по школьной программе. Это при короткой, бакалаврской учебе, составляет невозвратный убыток. Таким образом мы "решили" проблему доступа к высшему образованию!

Ситуацию усложняет факт беспомощности контрольных органов. Как тревожит Б. Сливерски, многие частные высшие учебные заведения ведут учебу без нужного правомочия, обманывают студентов, признают дипломы лишённые

юридической мощи. Несмотря на то, что Министерство Науки и Высшего Образования предостерегает перед ними на своем сайте, проблема в том, что этот сайт не посещают выпускники средних школ (Śliwerski, 2011, с 32-33).

В обществе растет диспропорция между возбужденным образовательной системой честолюбием, а реальными жизненными возможностями, которыми обладают дипломы и сертификаты (Melosik, 2011, с . 137) Образование на высшем уровне не гарантирует работы, а выпускников университета все реже можно определить словом "элита". Этому способствует ситуация на рынке труда, высокий уровень безработицы и исключение из рынка профессий, которые не приносят измеримого финансового эффекта. Отличные выпускники археологии, философии, социологии, психологии, педагогики итд., у которых иногда есть дипломы окончания двух или трех факультетов, остаются безработными или устраиваются на работу, которая никаким образом не соответствует их квалификациям (например в магазинах). Те, кто нашел работу, быстро понимают, что аналогичным образом как в условиях американского рынка труда, о чем пишет С. Ароновиц, большинство работодателей ищет кандидатов, у которых есть высшее образование, умение читать и писать, выполнять устные и письменные команды и довольно грамотно высказываться. Исходя из перспективы работодателей, диплом бакалавра обозначает, что кандидат отлично выучил самый главный урок высшей школы: он хорошо переносит скуку и не оспаривает обязывающие правила поведения. Это обозначает потерю общественных денег, усилий и усердия молодого поколения, шансов на приличную жизнь.

Введенные законом о высшем образовании Государственные рамки квалификации должны обеспечить сопоставимость дипломов. Но они привели к разращенной продукции вузовских документов, в таком количестве, что почти на год выключили массу университетского кадра из научной работы и значительно ограничили качество выполняемых ими дидактических обязанностей. Формализованные программы курсов, подчиненные унифицированным эффектам образования, своеобразные занятия, часто авторских, уникальных, связанных с исследовательской оригинальностью, подвернули

унификационным, бюрократическим требованиям характерным до тех пор только низшим уровням образования (в начальной и средней школе). Программа курса (опубликована на Интернет-сайте и не подвергающаяся изменениям в течение курса) стала вышестоящим документом. Мы все дальше отходим от гумбольдтианской идеи единства академического обучения и исследования, а гомогенизация и уравниловка заместили предыдущую свободу и контакт со своими мастерами.

Чтобы справиться с растущим запросом на выполнение бюрократических требований, научные сотрудники стали перегруженными лавинно нарастающим количеством бюрократических обязанностей, многочасовых заседаний и собраний, которые уже перестали служить дебатам обеспечивающей научное и дидактическое качество университета, а изменились в мнимый процесс демократического решения о делах университета, когда раз за разом все голосуют "за" принятием следующего, даже внимательно не выслушанного закона, чтобы как можно быстро проголосовать новые документы, новые процедуры (и процедуры контроля этих процедур, и процедуры оценки процедур и процедуры их изменения!) или отчет о их соблюдении, которых уже никто не сопоставляет с действительностью.

Таким образом, что подчеркивает М. Черепаняк-Вальчак, один из главных постулатов принятой европейскими странами лиссабонской стратегии – уменьшение бюрократии – изменяется в свою драматическую противоположность и добавляет: "бюрократическая нормализация эффектов образования приводит к ограничению шансов развития, а как минимум, к отсрочке критического мышления, не только студентов, а тоже немалой группы университетских преподавателей (...)" (М. Czerepaniak-Walczak, с. 55). если университет все меньше является местом развития и критического мышления, чем он тогда становится?

Университет испытывает проблему подчинения немедленным экономическим требованиям, бюрократическому натиску, унифицирующему академическое образование под лозунгом о эффективности и сопоставимости дипломов. Obsessивным кажется обращение столь внимания на цифровые показатели научных достижений научно-дидактического кадра,

узко специализированное профессиональное образование студентов, предпочтение огромных количественно (поэтому дешевых) групп, что приводит к исчезновению контакта преподаватель – студент и симулированию экзаменов.

Дискуссии предприняты по поводу этой ситуации и направления происходящих изменений в высшем образовании, становятся за последнее время все более истыми и указывают на многие угрозы для качества образования и науки. Если мы не начнем им противодействовать, они могут довести к изменениям, которые могут быть неотвратимы.

Если вернуться к заданному в начале этой статьи вопросу Т. Славека, о состоянии польских университетов в период, когда свобода уже не является праздником, то кажется, что мы наблюдаем четкую разницу в трудностях пытающих систему высшего образования, выступающих до политической трансформации и после нее. Раньше университет сталкивался с внешними угрозами, ограничением свободы слова, объема идеи и научных исследований. Сегодня он уничтожает себя изнутри.

Bibliografia

- Aronowitz S., *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Boston 2000.
- Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Fabryki dyplomów czy Universitas?* Kraków 2013.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo*, Kraków 2009.
- Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku”*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków 2010.
- Sławek T., *Antygona w świecie korporacji*. Katowice 2002.
- B. Śliwerski, *Klinika akademickiej pedagogiki*. Kraków 2011.

**Ким Чжи Юн (РУДН, Москва, Республика Корея),
В.Н.Чистохвалов (МГААиИИ, Москва, Россия)**

I.К ИСТОРИИ ПРОВЕДЕНИЯ РЕФОРМ И МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ

Данная статья является логическим продолжением работы авторов, ранее опубликованной в сборнике материалов факультета гуманитарных и социальных наук РУДН [РУДН 2013, С.449-462].

Администрация президента Ким Енсам (1993 - 1997гг.) поставила реформу образования в разряд первоочередных задач по демократизации южнокорейского общества и государства. С 1993г. в стране действовал Комитет по осуществлению образовательной реформы (Кеюк кьхек вивонхве), подчинявшийся непосредственно президенту. Демократические преобразования было решено провести поэтапно: в мае 1995г. Комитет опубликовал первый проект реформ в сфере образования; второй блок реформаторских проектов - в феврале 1996г., третий - в августе того же года; и последний – в июне 1997г.

Первый этап реформы вообрал в себя проекты по решению основных проблем в сфере образования и проходил под лозунгом его демократизации и глобализации. Реформа коснулась системы вступительных экзаменов в вузы, эффективного управления начальной и средней школ, создания общей школы, способной удовлетворить потребности каждой личности. Государство выдвигало также задачу сокращения числа частных учебных заведений за счет развития системы факультативного обучения [Чон ТхэСу 2000, с.311]. Возможность осуществления данного проекта была обусловлена повышением бюджета государства на образование до 5 % ВВП [Ким ГиСок 1996, с.38]. Обладая достаточным количеством финансов, власти намеривались добиться идеального претворения проекта в жизнь, однако, ввиду отсутствия единой реформаторской философии и совмещения в проекте различных проблем и направлений, его осуществление оказалось связанным с немалыми трудностями.

Именно по этой причине до сих пор идет реализация первого этапа реформирования системы образования,

обнародованного в мае 1995г. Основные его направления были продолжены администрацией президента Ким Тэджун (1998 – 2002гг.). При новом президенте с целью дальнейшего продвижения реформы был создан очередной совещательный орган - Новый общественный комитет по проблемам образования (Сэ кеюк кондончхе вивонхве). Главное отличие этого комитета заключалось в том, что её предшественник – Комитет по осуществлению образовательной реформы – занимался разработкой реформаторской программы, а Новый комитет – её непосредственным осуществлением. С этой целью в каждом районе страны была создана сеть подразделений Нового комитета, следившая за соответствием реформаторской политики и реальным потребностям школы [Чон ТхэСу, 2000].

Региональная структура управления образованием в современной РК характеризуется высокой степенью автономии по отношению к центральным ведомствам. Подобная система впервые была опробована в конце оккупационного периода по инициативе ВАК, называвшей автономию учебных заведений Южной Кореи своим «последним подарком союзнику» [Ким ГиСок, с.8]. Однако поскольку Закон о самоуправлении системы образования был принят за четыре дня до передачи власти корейскому правительству, ВАК так и не успела осуществить его на практике.

После образования национального правительства вопросы управления образовательными учреждениями находились в ведении местных представительных органов, формировавших с этой целью городские советы по вопросам образования (кёюк вивонхве), на заседаниях которых принимались конкретные решения в области образования. В уездах были введены образовательные отделы (кёюкку), руководствовавшиеся решениями провинциальных властей. За исполнением решений совета по вопросам образования следили уездные или городские инспекторы, на уровне провинции эта обязанность была возложена на губернатора. Таким образом, основные функции по управлению образованием на уровне городов нес представительный орган – Совет по вопросам образования, на уездном и провинциальном уровне таких механизмов гражданского самоуправления не существовало.

С приходом к власти Пак Чжонхи (1961 - 1979гг.) весьма ограниченная система самоуправления в области образования была практически ликвидирована. Жесткая военно-бюрократическая диктатура IV Республики не допускала существования демократического самоуправления как такового. В 1962г. на каждом уровне местной администрации (город центрального подчинения, провинция, уезд) были упразднены органы управления образованием, ликвидировано право выносить решения по вопросам образования. Эти функции были переданы министру внутренних дел (в настоящее время городами центрального подчинения РК являются Сеул, имеющий особый административный статус, Инчхон, Пусан, Тэгу, тэджон, Кванджу, Ульсани) или губернаторам провинций (города и уезды). В 1963г. система самоуправления была формально восстановлена, возобновилась работа Советов по вопросам образования, но они утратили реальную самостоятельность, перешли под управление министерством культуры и образования, а конкретные решения по проблемам образования по-прежнему принимались министром внутренних дел и губернаторами провинции. Такая ситуация сохранялась вплоть до начала 1990-х гг.

В 1991г. вышел Закон о региональной системе самоуправления в сфере образования, в соответствии с которым управление сферой образования в городе центрального подчинения и провинциальном уровне вновь поручалось Советам по вопросам образования. Исполнительные и контрольные функции по новому закону нес инспектор, назначаемый Советом. В городах, уездах и округах, не имевших собственных законодательных органов вплоть до 1996 г., создавались образовательные отделы (кёюкчхон), осуществлявшие исключительно исполнительные функции. Региональная система управления образованием продолжала совершенствоваться - с 1996г. Советы по вопросам образования начали работать на городском и уездном уровнях.

Литература

Глобализация и мультикультурализм в посткризисном мире // Матер. XIII научной конференции молодых ученых. М.: Изд-во РУДН, 2013.

Пак Чжонь Хи. Собр. соч. и речей президента Пак Чжнхи. Т.9: Январь- декабрь 1973 г. Секретариат президента РК.- Сеул: Тэтоньрегписогук , 1974. – 286 с.

100 лет образование в Корее / Под ред. Ким Ги Сок. [한국교육백년]. – Сеул: Хангук неюг саго, 1996.- 312 с.

Центр по развитию образования в Корее : 20-летняя история [한국교육개발원 20년사]- Сеул: Самхаинсве, 1992.-214 с.

Чон Тхэ Су / История изменений в структуре управления образованием в Корее / Чон Тэ Су, Ан Ги Сонг, Юн Чонгиль, Ю Ен Сик. – Сеул: Хай, 2000. – 360 с.

Эволюция восточных обществ: синтез традиционного и современного /Отв.ред.Л.И. Рейснер и Н.А. Симония. – М. Наука, 1984.-581с.

Korean Education development institute [Институт Развития Корейского образования] [한국교육개발원] <http://edpolicy.kedi.re.kr/ErnicDb/Ernic/ErnicDb01Main.php>

**Ким Чжи Юн (РУДН, Москва, Республика Корея),
В.Н.Чистохвалов (МГААиИИ, Москва, Россия)**

II. К ИСТОРИИ ПРОВЕДЕНИЯ РЕФОРМ И МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ

Назначение заместителя инспектора из центра преследует явную цель – не потерять возможность контролировать региональную систему образования.

Отделы образования создавались на основании Закона о региональной системе самоуправления в сфере образования (1991г.), по которому была введена и должность инспектора. В законе говорится о статусе и полномочиях инспектора и его заместителя, о вспомогательных образовательных учреждениях, назначении руководителей образовательных учреждений. Структура отделов образования и сфера их компетенции, штат сотрудников и т.д. определялись другим законодательным актом – указом президента «О структуре отделов образования» в разных

провинциях и городах несколько варьируется. Например, отделы образования городов Сеул и Пусан включают по одному управлению и 4 департамента: управление планирования и руководства образованием; департаменты начального образования; среднего образования; общественного и физической культуры; общий департамент. В остальных крупных городах – только 3 департамента: начального образования; среднего образования и общий [Сеул, 1992].

Городские уездные, окружные отделы по вопросам образования доводят до местных образовательных учреждений политику городских и провинциальных отделов. Городские и провинциальные отделы для осуществления своих обязанностей в области образования, науки и искусства обычно открывают в маленьких городах, уездах и округах по 1- 2 исполнительным органам нижнего уровня. Этот процесс регулируется указом президента «Об осуществлении Закона о региональной системе самоуправления в сфере образования» (1992г.). Структура и способ управления отделами определяется вышеназванным указом главы государства «О структуре региональных учреждений, управляющих образованием (1992 г.). Во главе отдела назначался управляющий (кёюкчан), в обязанности которого входили дела, связанные со средней и начальной школой, более низкими образовательными ступенями; общее руководство школами, детскими садами и др. учреждениями, проверка и контроль деятельности их администраций, исполнение поручений городским или провинциальным органом власти. Структура отдела и содержание его работы определялись правилами, определенными Советом по вопросам образования данного города или провинции, и зависели от численности населения города, уезда, округа и могли включать от 2 до 6 подразделений – департаментов и отделов.

Самоуправление в отдельно взятом учебном заведении осуществлялось директором, контроль за деятельностью которого возлагался на центральный орган образования – министерство. Указания министерства проходили через учреждения регионального управления образованием и передавались непосредственно директору. Такая система исполнения предполагала идеальное претворение в жизнь планов центральных

властей и затрудняла решение насущных проблем и требований, выдвигаемых учениками и их родителями. Однако по мере демократизации южнокорейского общества и государства, особенно после 1996г., наблюдалось делегирование полномочий в сфере образования из центра в регионы. С установлением региональной системы самоуправления часть функций центральных ведомств перешла к региональным органам власти, которые, в свою очередь, передавали некоторые из них руководству учебных заведений.

Для внедрения основ самоуправления в учебных заведениях с 1995г. и по настоящее время функционируют Советы по управлению школами (хаккё унен вивонхве) и Советы по управлению учебным процессом (кёюк кваджон вивонхве). Одной из главных задач этих общественных организаций является контроль за распределением обязанностей школьной администрации. Распределение обязанностей администрации учебного заведения выглядит следующим образом: директор несет ответственность за организацию всей работы, связанной с руководством школьной жизнью, при этом он опирается на помощь отделов информации, трудоустройства и др., находящихся в подчинении у инспектора. Остальные органы занимаются проблемами учебного процесса и учебных программ. Учебно-воспитательный отдел выполняет задачи, связанные с планированием учебных программ и курсов. Отдел исследования в сфере образования поддерживает разработку учебников, учебных материалов и пособий. Наряду с директором специалисты этих отделов входят в Совет по управлению учебным процессом.

Многие мероприятия по демократизации системы образования, осуществленные в период 1991 – 1999гг., привели к возрастанию роли Советов по управлению школами. Эти Советы, введенные в систему управления образованием в соответствии с Законом о реформе образования от 31 мая 1995г., были призваны повысить самостоятельность местного управления образованием, создать условия для осуществления собственной образовательной политики, отвечающей нуждам региона. Согласно Закону о начальном и среднем образовании, пересмотренному и дополненному 31 августа 1999 г., членом Совета должно быть не меньше 5 и не больше 15 от каждой из начальных, средних,

средних школ повышенной ступени и специальных школ. Количество представителей в Совете определяется в зависимости от размеров школы. В соответствии со ст. 58 Закона о начальном и среднем образовании, если число учащихся школы не превышает 200 человек, то ей разрешается делегировать 5 – 8 представителей в Совет по управлению школами; учебное заведение с контингентом учащихся от 200 до 1 тыс. чел. располагает в Совете 9 - 12 местами; при количестве школьников свыше 1 тыс. чел. – от 13 до 15 [Чон Тхэсу, 2000]. Директор учебного заведения автоматически становится членом Совета по управлению школой. Родительский комитет выбирает своих представителей на общем собрании, представители из числа преподавателей выбираются посредством тайного голосования на собраниях педагогического коллектива.

На заседаниях Совета по управлению школой, как правило, обсуждаются вопросы, касающиеся принятия и изменения школьных правил, устава, исполнения бюджета школы и финансовых отчетов, управления учебным процессом, выбора учебной литературы и материалов. Директора школ должны проявлять уважение к решениям Совета и обязаны в письменной форме сообщать в вышестоящий отдел по вопросам образования в том случае, когда их действия отличаются от принятых Советом решений.

Полномочия Советов по управлению школами, а значит реальные возможности родителей, учителей и жителей района влиять на школьную жизнь, неуклонно расширяются. В тот же время права Советов принимать самостоятельные решения ограничиваются действующим законодательством. В частности, вопросы, касающиеся отдельно взятых учащихся, по-прежнему решаются не Советом, а лично директором учебного заведения. Согласно ст. 8 Закона о начальном и среднем образовании, директор начальной или средней школ с одобрения вышестоящего начальства принимает на себя руководство и контроль над учебным заведением, обладает решающим голосом при определении школьных правил. Совет же может лишь консультировать директора по данным проблемам. Директор школы имеет право поступать вопреки полученной рекомендации, письменно сообщив об этом начальству [Ким ГиСок, 1996]. Таким

образом, все полномочия по управлению школой остаются в руках директора.

Литература

Пак Чжонь Хи. Собр. соч. и речей президента Пак Чжнхи. Т.9: Январь- декабрь 1973 г. Секретариат президента РК.- Сеул: Тэтоньрегписогук , 1974. – 286 с.

100 лет образование в Корее. [한국교육백년]Под ред. Ким Ги Сок. – Сеул: Хангук неюг саго, 1996.- 312 с.

Эволюция восточных обществ: синтез традиционного и современного / Отв.ред.Л.И. Рейснер и Н.А. Симония. – М. Наука, 1984.-581с.

Центр по развитию образования в Корее : 20-летняя история [한국교육개발원 20년사]- Сеул: Самхаинсве, 1992.- 214 с.

Чон Тхэ Су / История изменений в структуре управления образованием в Корее / Чон Тэ Су, Ан Ги Сонг, Юн Чонгиль, Ю Ен Сик. – Сеул: Хай, 2000. – 360 с.

Korean Education development institute [한국교육개발]
<http://edpolicy.kedi.re.kr/EpnicDb/Epnic/EpnicDb01Main.php>

Т.М. Балыхина (РУДН, Москва, Россия)
М.С. Нетёсина (МГМСУ, Москва, Россия)

«ФОКУСЫ» СОСТОЯНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ ИНФОРМАНТОВ В МЕГАПОЛИСЕ

Предметом нашего изучения явились «фокусы внимания» жителей Москвы в восприятии языка и речи. Материалы проведённого анкетирования позволяют представить актуальный для говорящего и слушающего срез проблем коммуникативного пространства мегаполиса, кроме того, являются неким подтверждением полученных в рамках проекта результатов.

Отношение к проблеме культуры речи

Одним из показателей значимости русской речевой культуры для современных жителей Москвы является факт влияния на отношение к человеку уровня культуры его речи

(Зависит ли Ваше отношение к человеку от уровня владения речью: А) да Б) нет В) не задумывался).

В целом наблюдения и суждения информантов обнаруживают их внимание к языку и речи. Большинство опрошенных (87%) считает важной характеристикой человека культуру его речи (ответ выбран из трёх возможных: *А) считаю важным Б) не считаю важным В) не задумывался*).

Однако многие люди считают, что сказать «можно так, а можно и так», особенно это касается норм ударения. Данный факт не в последнюю очередь, объясняется наличием в современных словарях произносительных вариантов, где в качестве допустимых порой даются давно забытые, малоупотребительные, а потому вызывающие споры варианты.

Отношение к собственной речи

Вопросы, касающиеся отношения информантов к собственной речи, призваны не только выявить такую самооценку, но и подготовить участников опроса к серьёзной, вдумчивой работе по оцениванию звучащей речи с позиции слушающего.

✓ *Вы считаете свою речь*

А) соответствующей понятию «хорошая» Б) соответствующей понятию «плохая» В) не задумывался

✓ *Вы хотите улучшить свою речь*

А) да Б) нет В) не задумывался Г) не важно

✓ *Если да, то что именно*

А) произношение Б) правильность постановки ударения В) грамматику Г) логичность Д) выразительность Е) эффективность Ж) точность З) эмоциональность И) правильность К) толерантность Л) построение предложений М) другое.....

✓ *Какие качества речи требуются для Вашей профессиональной деятельности*

А) точность Б) логичность В) выразительность Г) толерантность Д) эмоциональность Е) краткость Ж) правильность З) образность И) доступность К) действенность Л) другое.....

✓ *Можете ли Вы без предварительной подготовки обсуждать какой-либо вопрос в течение*

А) 10 минут Б) 20 минут В) 30 минут Г) 1 часа

- ✓ *Приходилось ли Вам говорить в микрофон*
А) да, часто Б) да, редко В) нет
- ✓ *Часто ли Вы слушали выступление, где речь усилена микрофоном*
А) да Б) нет В) не помню/не обращаю внимания
- ✓ *Отличается ли речь, усиленная микрофоном*
А) да Б) нет В) не обращал внимания
- ✓ *Слушали ли Вы свою речь в записи*
А) да Б) нет
- ✓ *Приходилось ли Вам анализировать собственную речь*
А) да Б) нет
- ✓ *Изменилось ли ваше отношение к собственной речи после того, как вы её проанализировали*
А) да Б) нет

Несмотря на то, что 79% информантов оценили свою речь как «хорошую», все они хотят улучшить свою речь (только 2% участников выбрали ответ «не важно»). По мнению опрошенных, улучшения требуют все названные качества (за улучшение *произношения* высказались 89%, *правильности постановки ударения* – 90%, *грамматической правильности* – 65%, *логичности* – 54%, *правильности* – 68%, *толерантности* – 55%, *построения предложений* – 45%), в меньшей степени интересуют *точность* (41%), *выразительность* (34%), *эффективность* (28%), *эмоциональность* (21%). Вместе с тем, опрос показал, что профессионально занимались речью 12% наших информантов.

Взгляд на современное состояние русской речи

Важную часть речевого облика современного жителя мегаполиса составляет, помимо отношения к проблеме культуры речи и к собственной речи, его взгляд на современное состояние звучащей речи Москвы.

Внимание людей привлекает речь СМИ, политиков (эта тенденция прослеживается в течение всего десятилетия). Однако в последние годы возникла новая проблема речевой коммуникации, связанная с расширяющимся притоком в Россию, в частности, в Москву, мигрантов из-за рубежа (в основном из стран Средней Азии, кавказского региона, Молдавии и Украины).

Более строго информантами оцениваются ошибки журналистов и политиков. Требования к такой речи выше, чем к

речи мигрантов и рядовых жителей мегаполиса. Очевидно, различны ожидания, которые люди связывают с речью представителей различных социальных групп. Например, ошибки в речи мигрантов, новых соотечественников не вызывают такого раздражения (28%), как ошибки политиков (89%), представителей СМИ (91%) и даже интеллигенции (56%). Тем не менее, по мнению большинства наших информантов, мигрантам, как и гастарбайтерам, следует сдавать экзамены на знание русского языка (а, возможно, и на знание русской культуры, обычаев).

На вопрос, какой группе людей более всего необходимо улучшать свою речь, большинство опрошенных (87%) ответили так: всем. Судя по полученным данным, от речи и политиков, и журналистов, и представителей интеллигенции ждут *точности, выразительности, правильности и логичности*. При этом неважными значительная часть анкетированных считает такие качества устной речи, как *эмоциональность, богатство форм выражения, отсутствие слов-паразитов*.

Требования к толерантному речевому общению

При составлении анкеты нами учитывались следующие признаки толерантной речевой коммуникации:

- ✓ объективная позиция по отношению к тем, чьи мнения, поступки, раса, религия и т.д. отличны от аналогичных позиций говорящего;

- ✓ знание лингвокультурологических и этнокультурологических особенностей коммуникантов;

- ✓ активное использование лингвистических ресурсов в процессе речевой коммуникации для достижения взаимопонимания;

- ✓ адекватное языковое и речевое оформление всех составляющих в процессе коммуникации, выражаемое в коммуникативных стратегиях и речеведенческих тактиках коммуникантов.

Анализ выявил, что при общении жителям мегаполиса мешают некоторые особенности речи собеседника: *произносительные ошибки (36%), обилие иностранных слов (52%), обилие непонятных терминов, профессионализмов (40%), наличие слов-паразитов (22%), нечёткая артикуляция (произношение) (44%), агрессивность и нетерпимость (61%), отсутствие*

внимания (72%), неумение выслушать (36%). Несомненно, снятие затруднений в речевом общении требует проведения специальной психолингвистической профилактики и разработки специфических разновидностей тренинга.

В анкете предлагалось охарактеризовать звучащую речь различных групп населения: представителей СМИ и интеллигенции, политиков, мигрантов по ряду признаков (*агрессивность, тактичность, доброжелательность, внимание, раздражительность, чувство превосходства, желание высказаться самому, незаинтересованность во мнении собеседника, авторитарность*).

Анализ анкет обнаруживает, что жители Москвы прежде всего озабочены проблемами речевой агрессии: среди наиболее характерных признаков общения для современных журналистов и политиков отмечено наличие *агрессивности, раздражительности, чувства превосходства, желания высказаться самому, незаинтересованности во мнении собеседника, авторитарности*. В речи интеллигенции и мигрантов информанты выделили *тактичность, доброжелательность, внимание*, однако 52% опрошенных назвали *чувство превосходства, желание высказаться самому* и *авторитарность* заметными чертами коммуникации представителей интеллигенции.

Следует специально отметить, что умение говорить *правильно* является одним из индикаторов общей образованности.

В целом данные анкетирования свидетельствуют о том, что значительная доля внимания представителей разных социальных слоёв, участвовавших в опросе, сосредоточена на умении говорить, своём и чужом, и на необходимости повышать уровень культуры речи в обществе, в частности, в плане толерантности общения.

Н.В. Иванова (ИКН АН Молдовы, Кишинев, Молдова)

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП О СТРАНЕ КАК
ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОСОЦИАЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА**

Роль этнической истории и связанных с нею мифов и символов в рамках исследования такого феномена как национализм является достаточно популярной темой в научных изданиях самых различных областей науки, поскольку остается актуальной благодаря этнополитическим процессам, происходящим во всем мире. Таким образом, символ и миф становятся одной из центральных исследовательских тем для историков и политологов, а также этнологов или культурных антропологов, занимающихся проблемами этничности и национализма.

Символ является достаточно сложным культурным феноменом, это уникальное человеческое средство производства, накопления и передачи своего опыта. Важная особенность символов, имеющая ведущее значение в коммуникации - это их разделяемость членами коллектива. Символ, для достижения эффекта воздействия, понимания, пробуждения эмоций, должен соответствовать символическому полю каждого индивида. Это качество особенно важно для больших коллективов, к которым относятся нации, этносы, государства.

Этнические символы являются важным ресурсом инкультурации подрастающего поколения, психологического комфорта членов этноса, идентификации членов общности, а также, в случае построения государственности – базой для создания государственной символики. Определенной разновидностью этнических символов можно считать символы национальные, если понимать под нацией форму развития этноса в рамках государства. В случае понимания под нацией согражданства, национальные символы сливаются с государственными. Национальная символика отражает память и духовное наследие нации. Как правило, она напрямую связано с эпохой и подвержена изменениям вместе со сменой государственной организации и политического строя. Следует также особо выделить, что символы являются одним из базовых компонентов образа своей и других групп, а, следовательно, играют непосредственную роль в формировании межэтнических отношений и этносоциального пространства страны.

В настоящее время социальных трансформаций в Молдове, получившей независимость с распадом СССР, тема изучения

символического поля оказывается достаточно актуальной и перспективной, хотя и мало исследованной. Одна из причин ее актуальности - насыщенная политическая жизнь Молдовы и «война» исторических символов, которую можно наблюдать в последнее время. Республика Молдова также участвует в общемировых процессах глобализации и сопутствующих ей социальных трансформаций, фрагментации общества, изменения традиционных социальных связей. Все это придает особый смысл изучению социальных представлений различных групп современного молдавского общества. Образ страны как социальное представление также может стать источником прогноза формирования и трансформации идентичности на уровне государства.

Для иллюстрации важности исследования социальных представлений и символов различных социальных групп приведем следующий пример. Мы провели пилотное исследование среди студентов – представителей национальных меньшинств Республики Молдова - болгар и гагаузов со средним возрастом 20 лет. Задание включало два вербальных ассоциативных вопроса, направленных на изучение образа Республики Молдова и образа родины, а также дополнительный вопрос о символах Молдовы. На основе полученных ответов были выделены категории, конструирующие образы Республики Молдова и «родины». Важным моментом исследования было определение степени соответствия образа Молдовы и родины для испытуемых. Категории образа Молдовы частично сходны с категориями образа родины (ближайшее окружение, территория, учебные заведения, положительные эмоции, государственные символ, детство, социальные реалии, патриотические чувства, культура и язык. Однако образ родины перекрывает образ Молдовы только в 10% случаев. Страна проживания почти в половине случаев ассоциируется с негативными элементами социальной реальности, с кризисом, через который проходит молдавское общество. Причем, ответы испытуемых обращают внимание на то, что кризис относится не только к экономической или политической сфере, но затрагивает сферу морали, нравственность, духовную культуру граждан Молдовы, т.е. затронуты все сферы социальной структуры общества. Очень небольшой процент ассоциаций

увязывает страну с историей и культурой, что может объясняться особенностями регионального сознания гагаузов и болгар Молдовы. Также с регионализмом связаны ассоциации страны проживания с элементами природы. Образ родины практически полностью позитивен и строится из двух основных компонентов – близких людей и близкого пространства, которые смыкаясь, образуют образ «малой» родины, а не абстрактной родной страны. Предположим, что это характерно именно для данной группы испытуемых, которая характеризуется региональной идентичностью. Среди негативных ассоциаций интересно упоминание миграции. Отметим, что в регионе очень высокие показатели миграции трудоспособного населения, в том числе молодежи. Это социально-экономический фактор, который вызывает изменения даже в таком позитивном образе, как родина. Кстати, среди символов государства один из респондентов указал «уезжающий поезд».

Что касается символов страны, то половина респондентов выделяет виноградную тему (образ Молдавии как виноградной республики) как доминантную в их представлении о символах Молдовы. Остальные в единичных случаях выделяют: современную государственную символику, Стефана Великого (средневековый господарь – символ независимости и борьбы с внешними врагами), серп и молот, голубя, орла.

В заключение отметим, что трудовая миграция и такое ее последствие, как нарушение межпоколенной трансляции этнокультурного опыта, представляет собой определенный вызов исследованиям, нацеленным на прогноз социальных процессов последующих лет, а изучение символов и социальных представлений о стране различных этнических групп приобретают особый интерес и актуальность.

**Л.В.Кондрашова (ЧНУ им. Б. Хмельницкого,
Черкасы, Украина)**

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ УКРАИНЫ В СВЕТЕ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Модернизация системы образования и подготовки кадров для различных отраслей профессионального знания актуальны как никогда. Ситуация в образовательной практике Украины настолько нова, что к ней совершенно не готовы педагоги различных типов учебных заведений.

Сегодня остро ощущается потребность в качественном образовании, признаком которого является способность личности профессионально ориентироваться и достойно действовать в современной социокультурной среде.

Однако университеты в основном, ориентированы на подготовку специалиста знающего, успешно работающего в профессиональной сфере, но не всегда умеющего управлять процессом интеллектуального, духовного и нравственного становления личности. Критический анализ практики подготовки кадров для различных сфер профессиональной деятельности, уровня их профессиональной готовности и компетентности свидетельствует о необходимости кардинальных изменений в практике высшей школы. Недостатки в подготовке кадров в большей степени можно объяснить нечеткостью, эклектичностью, догматизмом целей профессиональной подготовки в условиях высшей школы. Вузовский процесс пока еще полностью не нацелен на системное формирование творческой личности студентов и реализацию в ходе обучения различных путей развития их творческих способностей.

Новые требования к подготовке кадров определяют необходимость создания новой модели подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях высшей школы. Модернизация должна осуществляться не за счет увеличения аудиторных часов на учебные предметы (или их бесконечного сокращения путем переноса на самостоятельное изучение студентами), а путем переориентации вузовского обучения с когнитивного начала на личностно-ориентированные основы, объединение усилий всех кафедр университета в формировании личности будущего специалиста, соответствующей социальному заказу и новым тенденциям, происходящим в современном мире.

Среди основных направлений модернизации высшей школы следует выделить:

- создание педагогически управляемой образовательной среды;

- повышение воспитательного потенциала образовательного процесса высшей школы;

- обеспечение двухаспектности целеполагания профессиональной подготовки будущих специалистов;

- моделирование содержания профессиональной подготовки, его отбора и структурирования на принципах опережающего обучения, ролевой перспективы, гармонизации содержательного и процессуального, интеллектуального и эмоционального его аспектов;

- внедрение инновационных технологий профессиональной подготовки;

- методическое оснащение учебного процесса и каждой дисциплины, включенной в учебный план университета;

- разработка комплексной системы мониторинга и оценивания профессиональной готовности студентов, уровня их профессиональной компетентности.

Сегодня необходима такая модель высшего образования, которая учитывала бы не только требования общества, но и потребности, интересы, индивидуально-психологические свойства личности будущ его специалиста. Индивидуальность, нестандартность, неповторимость выступают как самореализующаяся система, не детерминированная жестко законами природы и социума. Параметры этой модели представляют собой новую ценность, основанную на интеграции психических и личностных свойств человека. В образовательном поле университета возрастает значимость личностных смыслов, ценностных ориентаций и эмоциональных предпочтений студентов.

Высшая школа призвана обеспечить такие условия, в которых возможно было бы превращение личностно-общественных целей в действенный внутренний стимул профессионального становления будущих специалистов, развития и закрепления у них активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности.

Процесс превращения внешних воздействий во внутренние стимулы довольно сложный и противоречивый.

Он осуществляется постепенно, базируясь на учете ценностных ориентаций, профессиональных ожиданий и установок студентов, характера их отношения к избранной профессии, и способствует разрешению противоречий учебного процесса, достижению гармонии между учением и преподаванием. Необходимо наряду с приобретением студентами знаний, умений и навыков совершенствовать их активность, самостоятельность, инициативность, креативность, рефлексивность, творчество.

Модернизация высшей школы не может быть продуктивной без поиска возможностей превращения каждого студента из объекта в субъект учебного процесса, демократизации отношений в системе отношений «преподаватель - студенты», конкретизации программы и содержания обучения, целью и результатом которого должна быть личность студента, его профессиональный облик.

Таким образом, модернизация высшей школы сопряжена с ориентацией обучения на формирование профессионального «Я» будущих специалистов, создания условий для самореализации и разработки комплекса мер по обогащению их духовного мира.

J. Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)

TRADYCJE UNIWERSYTECKIE A WSPÓŁCZESNE WYZWANIA EDUKACYJNE

Misją Uniwersytetów było i jest poznawanie prawdy, kreowanie dobra i piękna, przygotowanie do twórczej pracy, tworzenie nowej wiedzy oraz jej uzupełnianie i modyfikowanie, świadome i czynne uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim. Obecnie zaś coraz częściej wskazuje się, że Uniwersytety winne być służebne wobec gospodarki, a ich kapitał intelektualny winien kreować innowacyjną gospodarkę, zarówno w wymiarze narodowym jak i międzynarodowym. W naszym przypadku, Uniwersytetów w krajach europejskich, zwraca się uwagę na potencjał europejskiej przestrzeni badawczej, kapitał społeczny i intelektualny, naukę bez granic, na

uniwersytecką wspólnotę, mobilność studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych, więzi naukowo-edukacyjne itp. W tym kontekście podkreśla się funkcje Uniwersytetów w zakresie odpowiedzialności za rozwój człowieka jako części natury, którą powinniśmy chronić (klimat, woda, zdrowie, opieka itp.). Z drugiej strony wskazuje się na odpowiedzialność za wolność myśli, twórcze i innowacyjne rozwiązania, nową ekonomię, współpracę z polityką i prywatnym biznesem, ryzyko w badaniach naukowych itp.

Z pewnością odwiecznym problemem był dylemat osiągnięcia konsensusu między wolnością badań naukowych i drogami dochodzenia do prawdy, a wskazywaniem Uniwersytetom jak i kogo mają kształcić aby absolwenci byli przydatni dla państwa, narodu, gospodarki. Z pewnością jest to spór o wolność Uniwersytetów od wieków, a już na pewno od XIX wieku, gdzie władze kapitalistyczne domagały się większej użyteczności szkół wyższych, a Uniwersytety broniły się przed ingerencją. Obecnie jednak zauważamy stan szczególnie niepokojący, wskazując, że ilość zastąpiła jakość i zastanawiamy się jak mamy wrócić do jakości i jednocześnie wykazać się aktywnością, zaradnością, przedsiębiorczością, propagowaniem postaw twórczych i innowacyjnych w różnych obszarach działalności ludzkiej. Istotą wydaje się być podniesienie poziomu świadomości publicznej na temat znaczenia twórczości i innowacji jako kompetencji kluczowych dla rozwoju osobistego, społecznego oraz gospodarczego. Coraz częściej zastanawiamy się i pytamy:

- czy system kształcenia na Uniwersytetach, na różnych kontynentach i w różnych kulturach, nie „zabija” pasji, inicjatyw, ryzyka i twórczości?

- dlaczego kształcenie nastawione jest na wytworzenie osoby obliczalnej, nastawionej na realizację z góry określonych celów?

- jak kształtować osoby, które oddają się zainteresowaniom i zamiłowaniom bezkompromisowo, prawdziwych pasjonatów, podejmujących ustawiczne ryzyko?

- czy rozwój społeczny, intelektualny, kulturalny, gospodarczy nie jest warunkowany w pierwszej kolejności kreatywnością, która cechuje pasjonatów, pociągając za sobą ryzyko i w efekcie szanse rozwojowe społeczeństw?

Uważam, że istotą funkcjonowania współczesnych Uniwersytetów jest zwrócenie uwagi na wagę twórczości i innowacji

aby ukształtować przyszłość Europy i globu ziemskiego w warunkach globalnej konkurencji, w oparciu o twórczy i innowacyjny potencjał, jaki drzemie w nas wszystkich. Współczesny rynek spowodował zagubienie wielowymiarowego, samosterowalnego, twórczego człowieka. Zauważone trudne sytuacje, frustracje, stany depresyjne, próbowano uzależnić od czynników zewnętrznych, a nie od naturalnych, „uśpionych” pokładów ludzkich możliwości, naturalnych potrzeb poznawczych, twórczości i odpowiedzialności za własny rozwój i rozwój innych, dokonujący się w wyniku naturalnej komunikacji społecznej, wzajemnego doświadczania siebie, porównywania i wzajemnego motywowania. Jakby „usypiano” wielowymiarowość człowieka, jego potrzeby rozwojowe i aspiracje, jego etykę i moralność, zmierzając ku tożsamości opartej na ideologii konsumeryzmu; niebezpiecznego, zwodniczego konsumeryzmu. Powstaje więc tożsamość zewnątrzsterowalna, pozbawiona ochrony i otoczki wartości osób znaczących, tożsamość bezbronna i otwarta na bezmyślne i nieodpowiedzialne korzystanie z ofert konsumeryzmu. Stąd wskazuje się na tożsamość pustki duchowej, gdzie dominują gadzety, fikcja, brak odpowiedzialności, ufności, empatii itp. Zwraca się także uwagę na tożsamość paniki moralnej, a w warunkach nowych technologii na dominację komunikacji pośredniej, nieustanny proces reifikacji, nabywania wciąż nowych przedmiotów, manifestowania ich posiadania itp. Chwalenie się zastępnikami kreuje tzw. tożsamość protezy, gdzie rzeczy i ich posiadanie określają tożsamość.

W kontekście powyższego zadaniem każdej szkoły wyższej jest stworzenie warunków do nabywania i kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw. Sądzę, że najlepiej to czynić kierując się wskazaniem Stanisława Ossowskiego, który podkreślał, że pracownik naukowy to taki człowiek do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu. Na tym polega jego służba społeczna, aby pełniąc swe zawodowe czynności nie był w myśleniu posłuszny. Pod tym względem nie wolno mu być posłusznym ani synodowi, ani komitetowi, ani ministrowi, ani cesarzowi, ani Panu Bogu. Jestem przekonany, że zapominamy o tym, myślimy o tym coraz rzadziej. Do tego należy zauważyć kształtowanie przekonania do uniwersalnych norm etycznych, aktywności publicznej, wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego. Tu znajduje się olbrzymie pole do działania dla całej

społeczności akademickiej. Postaw nie kształcimy na jakichś wydzielonych, specjalnych zajęciach, ale robimy to nieustannie zauważając i premiując aktywność studentów. Przykładowo jednym z elementów wychowania do społeczeństwa obywatelskiego jest przygotowanie do życia w społeczeństwie informatycznym. Uniwersytet w Białymstoku, którym miałem przyjemność kierować siedem lat realizuje ten cel nie tylko poprzez oddzielne zajęcia, ale przede wszystkim poprzez stosowanie systemów informatycznych wspierających proces kształcenia, takich jak:

- USOS (uniwersytecki system obsługi studenta), tzw. wirtualny dziekanat,
- e-learning (nauczanie na odległość, nauczanie wspomagane elektronicznie),
- elektroniczne sylabusy i elektroniczne plany studiów,
- cyfrowa biblioteka,
- elektroniczna baza publikacji każdego pracownika,
- internetowy system badania opinii studentów.

Z prowadzonych przeze mnie badań¹ i moich doświadczeń pracy na pograniczu słowiańskich narodów (Białoruś, Rosja, Ukraina, Polska) wynika, że twórczy i innowacyjny potencjał wśród młodzieży bardziej drzemie w społecznościach biedniejszych gospodarczo, jednocześnie odporniejszych psychicznie. Ta właśnie młodzież jest bardziej umotywowana do pokonywania trudności, bardziej zdeterminowana, z wyższymi aspiracjami i wewnętrzną potrzebą sprostania współczesnym wyzwaniom. W kontekście tego typu młodzieży, którą kształcimy, nasze Uniwersytety winne być także bardziej zdeterminowane i motywowane w kreowaniu twórczego i wspólnotowego pogranicza kultury słowiańskiej. Winniśmy pamiętać i realizować, że Naszą szczególną misją i wyzwaniem współczesnym jest kształtowanie wrażliwości na Innego, stwarzanie warunków do wyzwalań twórczości i podejmowania inicjatyw, wyzbywania się postaw egocentrycznych i ksenofobicznych na rzecz zrozumienia i

¹ M.in. J. Nikitorowicz, Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości, „Trans Humana”, Białystok 2000, tenże, Edukacja regionalna i międzykulturowa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

tolerancji, poszukiwania wspólnych korzeni, budowania na dobrej pamięci i pielęgnowania wspólnego dziedzictwa, wspólnego spadku kultury pogranicza.

W pracy - University of the 21st century – James Duderstadt podkreślił „Przez tysiąc lat Uniwersytet wzbogacał naszą cywilizację jako uczącą się społeczność. W jego murach zarówno młodzi jak i doświadczeni mogli nie tylko zdobyć wiedzę i umiejętności, ale poznawali wartość wyedukowanego umysłu. Uniwersytet bronił i propagował naszą kulturową i intelektualną spuściznę, a jednocześnie podważał nasze normy i wierzenia. Jego mury opuszczali przywódcy państw i liderzy różnych zawodów. Uniwersytet zarówno tworzył jak i znajdował zastosowanie dla nowej wiedzy w służbie społeczeństwa. I wszystko to czynił zachowując wartości i zasady kluczowe dla akademickiego uczenia się: wolność dociekań, otwartości oraz nowe idee, oddanie się rzetelnemu studiowaniu i miłości do uczenia się. Te role Uniwersytetu będą w dalszym ciągu pożądane przez całą cywilizację”.

Obecnie stajemy ustawicznie przed wieloma dylematami, między innymi takimi, jak: autonomia – zależność, misja – rynek, wspólnotowość – korporacja, elitaryzm – egalitaryzm, intelektualizm – masowość itp.

W tym kontekście coraz częściej pytamy: czy mamy wybór między tradycyjnym odpowiedzialnym liberalizmem, autonomią, misją poszukiwania wiedzy, wspólnotowością, intelektualizmem a modelem opartym na prawach rynku, czy Uniwersytet jest instytucją edukacyjną o funkcjach dydaktycznych, naukowych i kulturotwórczych czy przedsiębiorstwem przygotowującym do pracy zawodowej, czy mamy zapomnieć o osobowości człowieka, o kreowaniu pełnych postaw, kierować się aksjologią administracyjną i mechanicznie wdrażać zasady procesy Bolońskiego ukierunkowując się ku fabryce wytwarzania licencjatów?

Uważam, że winniśmy w strategiach edukacyjnych uwzględniać problem odmienności kultury i historii narodów i państw, wartości historycznie przypisywane edukacji. Jeżeli w Europie edukacja związana jest z szeroko pojmowaną kulturą i klasycznym wzorcem kształcenia, to w USA związana jest z ekonomią i całą gamą uwarunkowań społeczno-politycznych. Jak wskazuje Balazs M. Mezei „Na przodujących uniwersytetach amerykańskich, począwszy od lat

sześćdziesiątych ubiegłego wieku, nauki humanistyczne i wykształcenie klasyczne uległy marginalizacji. W Europie konsekwencją rewolty z 1968 roku były zmiany w programach studiów i coraz silniejszy akcent na rozwój konkretnych gałęzi nauk ścisłych, również ze szkodą dla ogólnego, klasycznego wykształcenia humanistycznego”².

Już w latach 70 tych i 80 tych ubywało w krajach europejskich i USA studentów na kierunkach ścisłych, trudnych, a przybywało cudzoziemców – Koreańczyków, Chińczyków. Od tamtych lat są nawet ulgi imigracyjne dla specjalistów nauk technicznych. Ten trend i do nas dociera, stąd naszym obowiązkiem jest odpowiedzialna analiza realizowanej idei stypendium motywacyjnego - diagnoza tzw. kierunków zamawianych. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego zwraca uwagę w swoich wypowiedziach, że najwyższy czas aby na Uczelniach uczono najnowszych technologii, stosowanych w nowoczesnych firmach, a nie odkurzano starych podręczników. Po zakończeniu studiów absolwenci muszą mieć realną szansę na podjęcie satysfakcjonującego zatrudnienia za godziwą płacę. Uczelnie nie powinny tracić z pola widzenia tego celu, stąd Ministerstwo dąży do zmiany struktury kształcenia tak, aby zachęcić maturzystów do studiowania kierunków ścisłych i technicznych.

Może tymi funduszami należałoby się dzielić z przedsiębiorstwami, przeznaczyć je na dobrą organizację praktyk i staży, co pozwalałoby naszym studentom zdobyć pierwsze doświadczenia zawodowe, umacniać więzi z przedsiębiorcami, myśleć i realizować się w pracy i poprzez pracę. Fundowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego stypendium za wybór kierunku, do którego nie musi się mieć predyspozycji, na którym trudno będzie się utrzymać, a po skończeniu którego nie podejmie się pracy, niewiele zmieni. Poza tym należy zapytać: jaka jest wiarygodność i perspektywa dotowania kierunków studiów nie uwzględniając potrzeb i prognoz przedsiębiorców (wykaz deficytowych specjalności zebrano bowiem z wojewódzkich urzędów pracy, co ukazuje stan dzisiejszego zapotrzebowania i wielką niewiadomą o specjalistach jakich będziemy poszukiwać za kilka lat). Aby zrealizować powyższe zamiary zmiany

² B. M. Mezei, Kryzys Uniwersytetu. O roli katolickich instytucji kształcenia wyższego, w: „Ethos” rok 22, 2009, nr 1-2, s. 40.

w procesie edukacyjnym należy rozpocząć od edukacji wczesnoszkolnej i tam przeznaczać środki, a nie wydawać na doksztalcanie – korepetycje na studiach.

Z pewnością istotnym problemem którym winniśmy się zająć jest problem nadmiernej liczby Uczelni, które winne pracować w związkach – federacjach. W tym przypadku niezbędne jest wsparcie i działania władz lokalnych i samorządowych. Nie chodzi o łączenie dla samego łączenia, czy zdobycia dodatkowych punktów w rankingach za większą liczbę wydziałów. Chodzi bardziej o kapitał intelektualny, zespoły naukowe, więzi naukowo-dydaktyczne, konsolidowanie potencjału naukowego, sił dydaktycznych, bogatszych ofert studiowania, realizację określonych badań na skalę światową, prestiżowe studia doktoranckie itp.

Uważam, że winniśmy określić kierunki zmian i rozłożyć proces w czasie. Stąd obowiązkiem podstawowym jest odbudowywanie etosu uniwersyteckiego – rzetelność, obiektywność, sprawiedliwość, odpowiedzialność, ryzyko, życzliwość itp. Niezbędne jest przewyciężanie dylematów relatywizmu poznawczego, etycznego, moralnego i kulturowego, niwelowanie negatywnych wpływów skrajnej poprawności politycznej. Nie możemy zrezygnować z wolności prowadzenia badań i związanym z tym ryzykiem, brakiem efektywności wyników badań. Nie możemy pozbawić się odwagi, autonomii, kreowania postaw krytycyzmu i odpowiedzialności. Winniśmy przewyciężać dylemat indywidualizmu na rzecz pracy zespołowej, dylemat ambicji własnych na rzecz potrzeb lokalnych społeczności i kraju, dylemat upadku zaufania i podejrzliwości, zachowawczości, zamknięcia i braku otwartości na zmiany na rzecz innowacyjności i ustawicznego kreowania tożsamości własnej i grupowej. Sadzę, że naszym obowiązkiem jest zmieniać funkcjonującą ciągle kulturę lęku przed niepowodzeniami (w tym upatruję brak innowacji, lęk przed ośmieszeniem się, przed ryzykiem, podejmowaniem decyzji). Obecnie i w przyszłości konieczne jest nabywanie umiejętności funkcjonowania w kształtującej się kulturze konkurencji, nabywanie umiejętności realizowania swoich możliwości i talentów, a nie osiągnięcia chorej rozwojowo radości walki i niszczącej rywalizacji.

**Н.Б. Карабущенко, А.В. Иващенко
(РУДН, Москва, Россия)**

ЭЛИТООРИЕНТИРОВАННЫЕ ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Работа выполнена при поддержке совета по грантам Президента Российской Федерации для государственной поддержки научных исследований молодых российских ученых-докторов наук. МД-481.2012.6.

Основными источниками формирования элиты являются вузы, в которых готовят кадры высшей профессиональной квалификации. На наш взгляд, деятельность университетов, академий должна быть направлена на формирование элитоориентированных ценностных ориентаций личности будущих специалистов, т.е. будущей мировой профессиональной элиты[4].

Понятие «ценности» появилось в работах И. Канта. Он противопоставляет моральный долг и закон потребностям и склонностям человека и способам их удовлетворения. В XIX в. область философского исследования ценностей выделяется в научную дисциплину – аксиологию. В учении неокантианцев В. Виндельбанда и Г. Риккерта предметом изучения становятся ценности, которые сформировались в ходе развития человечества, передаются из поколения в поколение и являются духовным основанием жизни.

Выдающийся социолог Э. Дюркгейм подчеркивал, что в ценностях слиты как объективные, так и субъективные компоненты. Он построил иерархию ценностей, включающую нравственные, эстетические, религиозные, метафизические ценности. М. Вебером ценностная мотивация поступков рассматривается как один из четырех мотивов социального действия.

В начале XX в. Г. Мюнстерберг в книге «Философия ценностей» построил систему ценностей, состоящую из двадцати четырех ценностей, включенных в две группы: 1) логические, эстетические, этические, метафизические; 2) ценности внешнего и внутреннего мира, а также ближайшего окружения.

В США в 60-70-х г. XX в. М. Рокич проводил масштабные исследования ценностей. Он разделил ценности на два класса: терминальные (ценности-цели) – объекты социальной действительности, к достижению которых стоит стремиться; инструментальные (ценности-средства) – качества и способы действий, являющиеся наиболее предпочтительными для применения в социальных ситуациях.

В современных психологических исследованиях далеко не все авторы дифференцируют понятия «ценности» и «ценностные ориентации». На наш взгляд, эти категории не идентичны.

По мнению М. Рокича, ценностные ориентации – это «устойчивое убеждение, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной и социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, или конечная цель существования» [9, Р. 3].

С позиций Б.Г. Ананьева, направленность личности на определенные ценности определяет ценностные ориентации личности[1].

На основе анализа психологических, политологических, социологических, педагогических, культурологических, исторических исследований в области изучения элит можно выделить следующие типы элитоориентированных ценностей:

1. *Общечеловеческие*, отражающие нормы и идеалы для всего человечества в каждом из исторических периодов (сохранение жизни во всех ее проявлениях, гармонизация системы «человек – общество - природа», консолидация социальной и природной основ, сохранение и передача из поколения в поколение культурно-исторических традиций, норм, способов деятельности и взаимодействия, баланс между новым (инновации, технологии, проекты) и старым (культурные ценности, национальное достояние, артефакты)).

Наиболее специфическими для представителей элиты являются[5]:

- осознание необходимости в активизации процессов стабилизации и интеграции в обществе и мире;
- служение высшим интересам общества, патриотизм, проявление гражданской позиции;

- соблюдение нравственных норм, признание самоценности личности и человеческого достоинства;

- сохранение природы как важнейшей для человека среды обитания, осознание уникальности экосистемы планеты Земля и ее места во вселенной.

2. *Социальные*, связанные с разнообразием деятельности человека в обществе, во взаимодействии с окружающими людьми, группами, коллективами, сообществами, национальностями, культурами, религиями и др.

Для представителей элиты специфическими элитоориентированными ценностями становятся следующие:

- действия по удовлетворению общесоциальных потребностей, основанных на общесоциальных ценностях, включающих солидарность, умеренность, коллективность, патриотизм, социальную справедливость, социальное равенство, ответственность, долг, способствующих сохранению и преумножению ресурсов развития общества. Данная совокупность ценностей характерна, по мнению Д.С. Смирнова, для такого типа элиты как «вовлеченная элита», внутригрупповые ценности которой соответствуют (или максимально приближены) к общесоциальным [7, С. 73-74];

- заинтересованность в стабильности и поступательном развитии общества, ориентация на ценности российской культуры, открытой модернизации. Политическая элита должна стремиться к взаимопониманию политических сил, гражданскому миру, к развитию местного самоуправления. «Новая элита должна стать элитой заслуг (меритократией), элитой ответственности, а не элитой привилегий» [8, С. 278];

- высокий уровень общей, политической и правовой культуры, без наличия которого увеличится количество нарушений демократических норм, неправовых управленческих практик, коррупции и криминализации властных структур, безразличное отношение к запросам общества;

- деятельность, направленная на усиление безопасности страны, повышение жизненного уровня населения;

- национально-ориентированная позиция (особенно значимо для политической и бизнес-элит);

- открытая система рекрутирования, основанная на меритократических принципах;
- отказ от клиентализма как препятствия на пути национального развития, от модели мышления «патрон-клиент», т.е. личной преданности, взаимной солидарности, круговой поруки;
- преумножение национальных ценностей, сохранение культурных традиций и исторического наследия;
- созидание и преобразование в различных сферах жизнедеятельности, основанное на гуманизме и сохранении природного мира и культурного достояния народа;
- профессиональное совершенствование, применение профессиональных знаний на практике и в различных сферах жизнедеятельности общества.

3. *Экологические*, отражающие характер взаимодействия с миром природы.

Отечественные исследователи (А.В. Гагарин, А.В. Иващенко, В.И. Панов) выделяют следующие виды[3, С. 135]:

- экологонравственные (бережное отношение к природе, экологическая ответственность, безопасность жизни, сохранение природных богатств и др.);
- экологогуманистические (человек является неотъемлемой частью природы, способный познавать законы природы и вселенной, на которого пагубно влияют неблагоприятные экологические условия окружающей среды; взаимовыгодные отношения в системе «человек – природа»);
- экологоэстетические (красота природы как важнейшее условие жизни человека, экологизация окружающего мира);
- социопродуктивная экологоориентированная деятельность как ценность (экономия природных ресурсов, поддержание чистоты территорий, на которых проживает человек, готовность к выполнению различных видов экологической деятельности).

4. *Личностные*, осваиваемые каждым человеком при согласовании индивидуального и социального опыта в процессе социализации и благодаря обучению и воспитанию.

Наиболее значимыми для представителей элиты являются:

- нравственно-этические и гуманистические ценности, включающие:

➤ Гуманность как основа отношений к людям, к обществу, к природе, как способность сочувствовать, сострадать, быть чутким и доброжелательным;

➤ Ответственность как качественная характеристика отношения личности к выполняемой работе, к слову, поступку, принимаемому решению, при этом быть справедливым, совестливым, обладать повышенным чувством долга;

➤ Чувство собственного достоинства как проявление отношения к самому себе, как самоуважение, базирующееся на уважение других людей.

Так, например, в диссертационном исследовании В.В. Колесникова проведено исследование ценностных ориентаций офицеров Вооруженных сил Российской Федерации (по сути военной элиты). Было выявлено в результате опроса, что базовыми качествами, отличающими представителей военной элиты, по мнению офицеров российской армии, являются «гражданственность и патриотизм – 88 %; высокий профессионализм – 56 %; честность – 47 %; мужественность – 46 %; справедливость – 44 %; любовь к людям, заботливость – 53 %; доброжелательность – 26 %»[6, С. 22]. Опрошенное гражданское население также на высшую ступень ставят – высокий профессионализм (73,3 %). Высоко оцениваются респондентами такие ценности, как справедливость и мужественность (72 %), порядочность – чуть ниже (52 %). Ценности доброжелательности и высокой нравственности занимают самые незначительные позиции (15 %), из чего следует, что необходимо уделять большее внимание нравственно-этической и гуманистической стороне воспитания будущих представителей военной элиты.

- приоритет гражданских интересов над групповыми, чувство справедливости и честности, смелость;

- ценности ориентированные на духовное и физическое состояние личности (здоровье, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации, духовному преображению);

- определение стратегии жизни и смысла существования (активная гражданская и жизненная позиция, стремление к познанию себя, социума и мира природы);

- ценность обладания личностными качествами: самоорганизацией, энтузиазмом, бескорыстием, инициативностью[2, С.10].

На наш взгляд, для формирования элиториентированных ценностей большим подспорье станет составление морального кодекса для элиты в целом, включающем интеграцию представлений о ценностях, которые должны стать ядром элиториентированного мировоззрения. Моральный кодекс представляет собой сложную структуру морально-символических кодов, влияющих на социокультурную динамику, внутриэлитное сознание и обладающих культурно-историческим своеобразием.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды. М.- Воронеж, 1996. 384 с.
2. Горчицкая Е.А. Место и роль интеллектуальной элиты в культурно-историческом развитии общества: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01. Омск, 2010. С.10.
3. Ивашенко А .В., Панов В.И., Гагарин А .В. Экологоориентированное мировоззрение личности: Монография. М.: РУДН, 2008. С. 135.
4. Карабущенко Н.Б. Психология элит: миф или реальность (историко-психологические основания): Монография. Germany: Lap Lambert Academic Publishing, 2011. 251 с.
5. Карабущенко Н.Б. Элитологическое сознание как разновидность индивидуального сознания личности // European Social Science Journal. 2011. № 5. С. 239 – 244.
6. Колесников В .В. Социально-политические аспекты военного элитобразования в современной России: автореф. дис. ... канд. социолог. наук: 23.00.02. Саратов, 2008. С. 22.
7. Смирнов Д .С. Ценностные ориентации политической элиты как фактор ее эффективности: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02. Екатеринбург, 2007. С. 73-74.
8. Старостин А.М. Эффективность деятельности административно-политических элит: критерии оценки и анализ состояния в современной России: дис. ... док. полит. наук: 23.00.02. Ростов-нД, 2003. С. 278.

9. Rockeach M. The Nature of Human Values. New York: Free Press, 1973. P. 3.

**В.В.Радул (КГПУ им.В.Винниченко,
Кировоград, Украина)**

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Именно в системе социально-профессиональных отношений происходит преобразование внутренних, психических процессов индивида в качественные свойства его личности. Понятие «само» - самоопределение, самопознание, самоактуализация, самовыражение, самооценка, самореализация человека (как особой системы, для которой специфическими являются свои качества, требующие специального анализа и понимания).

Потребность самопонимания, самопознания, самоактуализации, самоосуществления и других феноменов само — развивается вместе с расширением знаний о мире, о себе, с возрастанием субъектных возможностей и усовершенствованием заданий, стоящих перед человеком.

Социальную зрелость личности мы рассматриваем как логическую взаимосвязь ее социальной самореализации и социальной ответственности. А самореализация — это интеграция социального самоопределения и активности личности.

Мы предлагаем такое определение социальной зрелости личности:»Социальная зрелость личности — это определенная степень ее развития, которая содействует творческому освоению разных видов культуры, а также предоставляет возможность эффективно приносить пользу окружающим своим участием в разных видах деятельности»[Радул, 2001].

Зрелость — это и социально-педагогический результат, который достигается в процессе взаимодействия социальной и педагогической сред, развития и взросления человека. Зрелость — это вершина образующаяся двумя гетерогенными процессами возрастного психофизиологического созревания, при условии доминирования онтогенетических закономерностей, и,

образовательно-воспитательного, где приоритет имеют закономерности социокультурного развития. Таким образом, зрелость — это интегральное качество и показатель развития человека в образовательной среде (социальной и педагогической).

Личность — социальное качество (свойство) индивида, которое определяется его «включенностью» в общественные отношения. Способ жизни индивида, его социальные роли, обеспечивают формирование, трансформацию и укрепление качеств, образующих содержание его социально-профессиональной ориентации.

Мы считаем, что социальная зрелость личности обязательно содержит активную жизненную позицию личности и достигается в единстве воспитания и самовоспитания, в активном, постоянном стремлении личности к более быстрым достижениям высших уровней социальной зрелости, потребностью в саморазвитии.

Часто самоактуализация отождествляется с потребностью самовыражения в деятельности. «Самоактуализация — это сознательно реализуемая субъектом практическая деятельность, нацеленная на решение наличных проблем собственной жизненной ситуации, следствием которой является самоизменение... и изменение жизненной ситуации» [Вахромов, 2008]

Рассматривая проблему самореализации в психоисторическом контексте, Э.В.Галажинский утверждает: «... в стремлении к самореализации осуществляется диалектика человечества, его поступательное развитие, достигая такого уровня при условии, когда совсем не стихийные, но до этого времени нечеткие, тенденции развития, стоящие за спиной общественного сознания, начинают осознаваться не только узким кругом ученых. Это массовое первичное осознание возможности включения сущностных сил человека в эволюцию как на уровне отдельной личности (онтогенез), так и на уровне человечества (филогенез) и выявляет себя в феноменах стремления людей к самореализации, самоактуализации, саморазвития как характеристик выделенного активного участия сознания людей в осуществлении эволюционного процесса» [Галажинский, 2002].

Л.А.Коростылева утверждает:»Много философов вказывают, что самореализация личности — проблема не только междисциплинарная, но и межпарадигмальная , в силу того, что сейчас не существует единой парадигмы представления о самореализации личности. Эта проблема также отличается маргинальным характером, так как объединяет темы принадлежащие проблемным полям разных наук» [Коростылева, 1997].

Проблема самореализации рассматривается с разных позиций. В науке наблюдаются разные аспекты и направления ее исследования. Так, Д.А.Леонтьев [Леонтьев, 1997] выделяет три уровня анализа проблемы самореализации личности. Общий, или философский уровень — это уровень, на котором решаются вопросы о сущности человека, процессе самореализации. Объектом исследования выступает человек, который представляется как родовое существо, и человечество в целом. На социологическом уровне решаются вопросы о путях и способах самореализации личности в конкретных социокультурных условиях ее существования. Объектом исследования здесь выступает социум, конкретная общественная структура. На психологическом уровне анализируются личностные качества и конкретные внешние условия, которые содействуют личности продуктивно самореализоваться. Здесь изучается мотивационная основа самореализации, о братное влияние объективной и субъективной эффективности самореализации на личность и деятельность субъекта.

Л.А. Коростылева [Коростылева, 2000] на основании анализа работ, посвященных отдельным аспектам самореализации, отмечает, что в данной проблеме выделяются такие аспекты ее изучения : самореализация как цель (изучаются достижения как метаценности), как состояние (рассматривается в связи с вопросами удосветворения самореализацией), как результат (определенный уровень личностного развития по критерию удаи - неудачи), а также по наличию свойств, содействующих самоосуществлению личности), как итог (в исследованиях, нацеленных на осмысление целостных временных отрезков жизненного пути).

Литература

Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека. Теория самоактуализации: Учеб. пособие/ Е.Е.Вахромов. - М.: Междунар.пед.акад., 2008.

Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Дисс. ... д-ра психол. наук. - Томск, 2002.

Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – Спб., 1997.

Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения/Л.А.Коростылева. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000.

Леонтьев Д .А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред.Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М., 1997.

Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість: [спеціальний курс] навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів /В.В.Радул. - К. 2001. - 202 с.

Т.Б.Казаренкова (РУДН, Москва, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МУЛЬТИНАЦИОНАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект № 13-06-00673 «Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторных и внеаудиторных занятий»

Проблемы высшего образования могут рассматриваться лишь в комплексе проблем человечества, важнейшими из которых являются проблема межкультурного диалога, устойчивого развития, обеспечения благосостояния. Система университетского образования в условиях многополярного мира, по мнению

ведущих отечественных и зарубежных ученых, является реальным средством решения вышеуказанных жизненно важных проблем. Изменения, происходящие в современном информационном обществе, стимулируют процессы социокультурной модернизации в системе высшего образования. В силу этого проблему формирования толерантной личности руководителей, преподавателей, студентов мультинациональных университетов можно признать одной из важнейших задач современных учебных заведений, она находится в междисциплинарной сфере (социологии, психологии, философии, политологии, педагогики и других наук).

В современном обществе большинство организаций носят мультинациональный характер. В условиях мультинационального университета возрастает роль руководителей вуза в решении проблем формирования толерантной среды. Возможны различные варианты социального взаимодействия в процессе разработки концепции формирования толерантной среды в мультинациональных университетах на различных уровнях управления вузом.[2]. Макро – уровень (Ректор, президент, проректора, директора институтов, члены попечительского совета вуза и др.) – основная цель - выработка инновационной стратегии формирования толерантной среды в мультинациональных университетах с учетом специфики корпоративной культуры каждого конкретного вуза. Мезо – уровень (деканы факультетов, заместители деканов, руководители отделов и др.) – основная цель – разработка механизмов реализации стратегии по формированию толерантной среды в мультинациональных университетах с учетом специфики факультетов. Микро – уровень (заведующие кафедрами, заведующие лабораториями и др.) – основная цель – непосредственная реализация намеченной стратегии, разработка научно-методического инструментария для реализации проекта по формированию толерантной среды в мультинациональных университетах.

Поликультурная среда жизнедеятельности студента стимулирует у будущих специалистов интерес к освоению опыта межкультурного взаимодействия. Влияние профессиональной компетентности руководителя и преподавателя высшей школы в работе по развитию у студентов потребности в межкультурном

взаимодействии, создании толерантной среды жизнедеятельности в учебной группе, на факультете, в университете неоспоримо.

Современная высшая школа уже не может быть замкнута на себя, а поэтому она активно интегрируется с различными сферами жизнедеятельности человека (наукой, производством, культурой в узком смысле слова и др.). Взаимосвязь образования с различными сферами жизнедеятельности человека предполагает широкомасштабную адаптацию ее к социуму как в российском государстве, так и на международной арене. И в том, и в другом случаях она ориентируется на проникновение в иную образовательную и культурную среду, а также на приобретение посредством такой интеграции нового пространства, инновационной межкультурной коммуникации. Студент, независимо от получаемой специальности, уже в первые годы обучения в вузе осознает и признает факт необходимости приобретения и совершенствования не только профессиональных знаний и умений, но также знаний и умений опыта межкультурной коммуникации. Практически каждый студент может быть востребован в рамках интеграционных процессов высшего образования, в связи с чем задача преподавателя – помочь обнаружить студенту необходимость успешного освоения дисциплин социокультурной направленности, таких как история, философия, социология, психология, культурология, педагогика, иностранный язык, которые помогают ему реализовывать свой личный профессиональный творческий потенциал. Преподаватели, осуществляя сотрудничество со студентом, передает ему не только научные знания, развивает не только практические умения по учебному курсу, но формирует мировоззрение, обеспечивающее молодого человека способностью осуществлять оценку окружающего мира и себя в этом мире, что способствует успешной межкультурной адаптации будущего специалиста. В современном мире специалист не может быть признан таковым, если он не обладает коммуникативными умениями, в том числе умениями общаться с представителями разных культур и национальностей. Совместная деятельность, стимулирует у студентов интерес к освоению знаний и опыта межкультурного взаимодействия, так как обнаруживает, что таковой не только

удовлетворяет его профессиональную или личную потребность, но характеризует интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферы его личности, развитие которых создает предпосылки для эффективной межкультурной адаптации молодого человека. Осуществляя целенаправленную работу по адаптации студентов преподаватель вуза успешно использует не только учебную аудиторную, но и внеаудиторную деятельность студентов социокультурной направленности. Данная работа чаще всего строится на основе массовых или групповых внеаудиторных занятий. Преподаватели организуют фестивали, вечера встреч с представителями различных культур, людьми разных национальностей. Такие мероприятия обеспечивают активность и самостоятельность студентов, стимулируют у них интерес к освоению новых знаний, что, также, способствует их успешной межкультурной адаптации. Преподаватель, за счет установления личных контактов со профессионалами различных направлений может помочь студентам проанализировать специфику содержания и процесса корпоративной производственной деятельности специалистов другого государства, иной национальности, а также особенностей стиля их профессиональной деятельности, отношений между руководителем и персоналом, между персоналом в данной организации.

Управление процессом межкультурной адаптации студентов не может быть изолированным, оторванным от решения многочисленных смежных специально научных, социокультурных, психологических и педагогических проблем, таких как проблемы языковой подготовки специалиста, стимулирование интереса студентов к изучению философии, истории, психологии, других дисциплин, способствующих ориентировке будущего специалиста в культурных ценностях другого народа. Целенаправленная интеграция содержания отдельных учебных курсов, реализуемая в аудиторной и внеаудиторной деятельности, обеспечивает успех в комплексной подготовке студентов к осуществлению межкультурной коммуникации чрезвычайно важном компоненте межкультурной адаптации. Это становится возможным, если студент активно включается в внеаудиторную работу по организации вечеров,

конференций, встреч с выдающими деятелями науки и культуры, представляющими различные национальные течения. В процессе подготовки и проведения такого рода внеаудиторной деятельности обеспечивается возможность качественного освоения новых знаний о культурных ценностях других народов и опыта межкультурного взаимодействия. Нередко обнаруживается, что отсутствие коммуникативного «полигона» тормозит формирование у студентов навыков успешной межкультурной адаптации, эффективного гуманного построения отношений с представителями неродной культуры. Полученные на аудиторных занятиях знания по иностранному языку, психологии, специальным дисциплинам остаются практически неосвоенными из-за отсутствия педагогически обоснованной организации внеаудиторной работы по учебным дисциплинам. Нередко наблюдается слабая практическая подготовленность студентов к межличностному или деловому общению из-за недостаточного развития межпредметных связей, которые функционируют только на теоретическом и методическом уровне, но «рассыпаются» в практической коммуникативной деятельности будущего специалиста.

Социокультурная направленность совместной деятельности преподавателей и студентов. Совместная деятельность преподавателей и студентов является эффективным средством качественной межкультурной адаптации будущих специалистов. При формировании у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия совместную работу целесообразно направлять в русло социокультурной деятельности. Как правило, при обучении студентов по общеобразовательным или профессионально ориентированным курсам создаются возможности «не оставлять» молодого человека одного с проблемой социокультурного характера. Даже если существует вполне позитивная тенденция к созданию условий для самостоятельного решения студентом проблемы, вопроса, задания, преподавателю целесообразно профессионально руководить самостоятельной работой будущего специалиста, обеспечивая его необходимыми консультациями, на которых возможны комментарии получаемых молодыми людьми заданий или результатов уже осуществленной деятельности.

Социокультурная направленность внеаудиторной деятельности студентов. Эффективная целенаправленная работа по межкультурной адаптации студентов возможна, если преподаватель использует внеаудиторную деятельность студентов, в частности, социокультурной направленности. Преподаватели совместно со студентами организуют фестивали, вечера встреч с представителями различных культур, людьми разных национальностей. Данного рода мероприятия обеспечивают активность и самостоятельность иностранных студентов, стимулируют у них интерес к освоению новых знаний и опыта межкультурного взаимодействия. В процессе подготовки и проведения внеаудиторных занятий под руководством преподавателя студент реализует деловые и дружеские контакты, включаясь в различные формы совместной деятельности с коллегами разных национальностей, проводит самостоятельное изучение и анализ осваиваемых социокультурных знаний..

Социокультурная направленность внеаудиторной деятельности может обеспечиваться педагогом за счет установления контактов с инновационными профессиональными центрами и профессионально компетентными людьми и включение студентов в продуктивную совместную деятельность с ними. Развитие отношения с таковыми, активизирует понимание студентами специфики содержания и процесса корпоративной производственной деятельности специалистов другого государства, иной национальности, а также особенностей стиля их профессиональной деятельности, отношений между руководителем и персоналом, между персоналом в данной организации.

Успех межкультурной адаптации студентов зависит от интенсивности и разнообразия форм межкультурного диалога педагога и студентов в аудиторной и внеаудиторной деятельности. Целенаправленная интеграция содержания отдельных учебных курсов, реализуемая в аудиторной и внеаудиторной деятельности, обеспечивает успех в комплексной подготовке студентов к осуществлению межкультурной коммуникации, чрезвычайно важном компоненте межкультурной адаптации студентов.

В процессе подготовки и проведения внеаудиторной деятельности обеспечивается возможность качественного

освоения новых знаний о культурных ценностях других народов и опыта межкультурного взаимодействия. Нередко обнаруживается, что отсутствие коммуникативного «полигона» тормозит формирование у студентов навыков успешной межкультурной адаптации, эффективного гуманного построения отношений с представителями неродной культуры. Полученные на аудиторных занятиях знания по иностранному языку, психологии, дисциплинам профессионального блока, нередко, остаются практически неосвоенными из-за отсутствия педагогически обоснованной организации внеаудиторной работы по учебным дисциплинам.

Учет указанных выше факторов в педагогическом процессе позволяет преподавателям проводить успешную подготовку будущих специалистов к осуществлению межкультурного диалога, обеспечивая инновационное развитие высшего образования.

Литература

1. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2010. - №1. - С.69-74.

2. Казаренкова Т.Б. Создание толерантной среды в мультинациональных университетах. – М., 2008.

Г.А. Мошляк (РУДН, Москва, Россия)

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ И КАРИБСКОГО БАССЕЙНА В РУДН

За период существования Российского университета дружбы народов, начиная с 1960 г., для стран Латинской Америки и Карибского бассейна было подготовлено около 6000 специалистов с высшим образованием по различным направлениям и специальностям. По страноведческой

представительности за это время через РУДН прошли обучение граждане 29 латиноамериканских стран.

Опыт РУДН показывает, что экономические потребности страны часто влияют на выбор специальности. Большой интерес к инженерным специальностям проявляли и продолжают проявлять студенты из Колумбии, Боливии, Эквадора и Венесуэлы. Студентов из Бразилии интересовало и продолжает интересовать обучение медицинского и юридического профиля, в то время как граждане Панамы приезжали обучаться на экологическом и медицинском факультетах.

С учетом большой заинтересованности подготовки кадров в сфере естественных наук Мексиканские Соединенные Штаты направляли своих студентов на обучение на физико-математический и инженерный факультеты. В свою очередь, из-за большой потребности специалистов в аграрном секторе, студенты из Аргентины, Никарагуа и Эквадора получали знания в стенах Аграрного факультета Университета.

На фоне активного развития туристического бизнеса в странах Карибского бассейна, в последнее время особенно активно возрос интерес студентов из этих стран к экономическим (менеджмент, гостиничный бизнес и туризм) и филологическим (языковедческим) направлениям подготовки в РУДН.

Со времени существования Университета (более 50 лет) наибольшее количество выпускников было из таких латиноамериканских стран, как Перу, Колумбия, Чили, Эквадор, Боливия, Мексика, Бразилия, Панама. В настоящее время многие из них занимают ответственные и руководящие должности в своих странах.

Контингент обучающихся из стран Латинской Америки и Карибского бассейна в Университете на данный момент составляет около 500 учащихся из 23 стран Латинской Америки и Карибского бассейна. По категориям обучающихся это 457 студента, 32 аспиранта, 9 ординаторов и 1 стажер. Из общего числа латиноамериканских студентов на бюджетной основе обучаются 80,8%, на контрактной (платной) - всего 19,2%.

Распределение по странам на примере первой пятерки числа студентов, обучающихся из стран Латинской Америки,

выглядит следующим образом: Колумбия – 91 чел., Эквадор – 81 чел., Перу – 48 чел, Гаити – 46 чел. и Ямайка – 39 чел.

Распределение же по факультетам несколько иное. Наибольшее количество латиноамериканских студентов проходит обучение на инженерном факультете – 87 чел., на медицинском – 84 чел., на филологическом – 59 чел. Таким образом, отчетлива видна тенденция к изучению латиноамериканскими студентами фундаментальных дисциплин и получению конкретных базовых специальностей.

В последнее время заметно активизировалась ситуация с прибытием в РУДН на учебу граждан из стран Карибского бассейна. В частности, на факультет Русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительный) в 2012/2013 учебном году были зачислены 122 студента из 19 стран латиноамериканского региона, из которых 6 стран представляют Карибский бассейн (Антигуа и Барбуда, Доминика, Доминиканская Республика, Куба, Сент-Винсент и Гренадины, Ямайка). В первые в истории Университета самой крупной островной страной, направившей студентов к нам на обучение, явилось государство Сент-Винсент и Гренадины – 14 чел.

Анализируя поступление студентов в РУДН за последние пять лет, стоит отметить, что с каждым годом количество новых, принимаемых на подготовительный факультет студентов из стран Латинской Америки и Карибского бассейна, постепенно увеличивается. В последние годы количество в среднем варьируется от 120 до 130 человек в год.

С каждым годом число принимаемых на учебу на контрактной (платной) основе растет, в то время как выделение бюджетных мест сокращается с учетом государственной политики Российской Федерации.

Общественная деятельность студентов из стран Латинской Америки и Карибского бассейна в Университете довольно активная и разносторонняя, чему способствует создание и работа земляческих организаций. Наиболее организованы в этой работе землячества Боливии, Бразилии, Венесуэлы, Гаити, Доминиканской Республики, Колумбии, Кубы, Панамы, Перу, Эквадора и Ямайки.

Совершенствует и развивает также свою деятельность созданная в 1995 году Федерация студентов РУДН из стран Латинской Америки и Карибского бассейна. Данная Федерация совместно с землячествами латиноамериканских студентов ежегодно организует и проводит в Университете Фестивали латиноамериканских студентов, чемпионаты Латинской Америки по футболу, турниры по мини-футболу и баскетболу, различные конкурсы, а также дни и недели культуры студентов из разных стран Латинской Америки и Карибского бассейна. Не остается без внимания и организация Национальных выставок и торжеств, посвященных знаменательным датам, вечеров-встреч с новыми студентами, проведение олимпиад, конференций, других мероприятий.

В своей деятельности РУДН уделяет большое внимание и развитию межвузовского сотрудничества, поддерживая отношения со многими латиноамериканскими университетами.

Наиболее плодотворная и активная работа по данному направлению ведется с Автономным Университетом г. Санто-Доминго, Доминиканская Республика – в ближайшее время на базе одного из его филиалов в гор. Игуэй открывается Центр русского языка, где будут работать наши преподаватели. С Автономным университетом гор. Пуэбла, Мексика, в настоящее время прорабатывается Рабочая программа по конкретным направлениям предстоящего сотрудничества. С Университетом штата Колима, Мексика, ведется сотрудничество в медицинской сфере. Университет Панама предлагает проводить совместные исследования по экологии, а в Бразилии установлены контакты и ежегодно проводится чтение лекций в Университете штата Сан – Пауло.

Сравнительно недавно был установлен контакт с тремя Национальными аргентинскими университетами («Вилья Мария», «Литораль», «Энтре Риос»). В настоящее время в рамках реализации данного сотрудничества в практической плоскости начинают прорабатываться проект конкретной Рабочей программы, которая предлагает изучение возможностей обмена студентами, преподавателями, а также открытие на базе аргентинских университетов курсов русского языка. Реализация данного проекта направлена на помощь в достижении целей,

предусматривающих расширение академической мобильности студентов и преподавателей РУДН.

К сожалению, в настоящее время так и остается не решенной проблема мобильности студентов из Российской Федерации в страны Латинской Америки и Карибского бассейна, по причине территориальной дальности и недостаточной финансовой обеспеченности данных программ. Незначительное число российских студентов на базовых технических направлениях подготовки, изучающих испанский язык, и полное отсутствие программ изучения португальского языка для обмена с Бразилией, значительно усложняет ситуацию в решении данного вопроса. Именно поэтому академическая мобильность студентов из Российской Федерации требует особого внимания и более детального поиска решения.

В.С. Сенашенко, Т.Б. Медникова (РУДН, Москва, Россия)

О БАКАЛАВРИАТЕ В СТРУКТУРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ США

Целью настоящей работы является проведение анализа наиболее характерных черт системы высшего образования США. Особое внимание привлекает к себе бакалавриат, как наиболее массовая образовательная программа высшего образования, определяющая образовательный уровень американских граждан. Образовательные программы бакалавриата вызывают интерес ещё и по той причине, что страны Западной Европы, а вслед за ними и другие страны, присоединившиеся к Болонской декларации, включились в процесс реструктуризации национальных образовательных систем, основу которого составляет бакалавриат.

В целом, характерной особенностью системы образования США является ее децентрализация. Каждое учреждение высшего образования в США устанавливает свои правила поступления для студентов. Стандарты высшего образования находятся в зоне ответственности самих ВУЗов. Однако, колледжи и университеты совершенствуют и следуют своим стандартам учитывая рекомендации агентств штата, требования аккредитационных

агентств, ожидания профессиональных ассоциаций и работодателей и практики равных им институтов.

Интересен тот факт, что термины «колледж» и «университет» не защищены законом, так же как «институт», «академия» или другие. Образовательное учреждение может использовать название, закрепленное в его уставе или лицензии на деятельность [2]. Федеральные власти не имеют прямого влияния на образование в США, не инспектируют, не аккредитуют и не лицензируют образовательные учреждения; не устанавливают учебные планы и стандарты содержания образования. Относительно влияния властей штатов на систему образования, можно сказать, что частные и государственные колледжи США более автономны, чем средние школы. Тем не менее, власти штата осуществляют определенный надзор над высшим образованием. Местные власти, в свою очередь, контролируют образование на начальном и среднем уровне.

Согласно Национальному центру Статистики в Образовании (NCES), в период с 1998-99 и до 2008-09гг., количество присужденных степеней повысилось на 41% для степени младшего специалиста (associate), на 33% для степени бакалавра, и на 49% для степени магистра [1].

Существует 5 основных степеней в системе высшего образования США: степень младшего специалиста (Associate), бакалавра (Bachelor), магистра (Master), Первая профессиональная степень (First Professional), Докторская степень (Doctor). Мы остановимся более подробно на степени бакалавра.

Степень бакалавра – является наиболее распространенной первой степенью в высшем образовании США. Обычно программа бакалавриата представляет собой 4 года академической учебы, однако некоторые степени требуют более длительного срока (например, в инженерном деле, архитектуре, других областях). Степень может быть получена в более короткий срок наиболее способными студентами. Степени бакалавра могут быть присуждены в академических и профессиональных областях.

Определение «степени бакалавра» Национальным Центром Статистики в Образовании: степень, требующая по крайней мере 4 года, но не более 5 лет учебы в колледже. Это включает 5-летние кооперативные программы (работа-учеба). Кооперативные план

обеспечивает чередование классов и занятости в бизнесе, промышленности или правительственных учреждениях. Таким образом, это позволяет студентам совмещать реальный опыт работы с учебой в колледже. Также включает бакалаврские программы, где стандартные 4 года могут быть закончены в 3 года [2].

Бакалавриат обычно имеет требования к «широте» и «глубине» программы: «либеральное» образование для получения базовых знаний в нескольких предметах, а также предметы специализации. Некоторые студенты освобождаются от необходимости прохождения курсов по общим дисциплинам в случае, если знания, полученные в средней школе, соответствуют требованиям колледжа. В бакалаврских программах, как правило, есть возможность прохождения «коррективных» курсов в случае недостаточности знаний студента для записи на курсы (в этом случае «кредиты» не засчитываются). Меж – и мультидисциплинарность - главная идея высшего образования в США, и она воплощается начиная с первой ученой степени (бакалавриат). Деятели образования и работодатели считают, **что степень бакалавра должна готовить студентов к начальному уровню работы, а также для продолжения учебы на более высоком уровне.** Студентам необходимо понимать базовые принципы областей знаний, а не их узкую специализацию, и им будут необходимы навыки – такие как языки, работа на компьютере – которые не могут быть получены непосредственно в дисциплине специализации [2]. Эти дополнительные знания должны быть получены на более высоком образовательном уровне.

Типичная программа бакалавриата, базирующуюся на семестровом календарном плане, требует по крайней мере **120 «кредитных часов»**, заработанных студентом. Обычно это 15 кредитных часов в семестр или 30 в академический год, что составляет **30-40 курсов** (в зависимости от специальности и таким образом пропорции типов кредитных часов), т.е. **5400** или возможно более **фактических часов** академической работы для **не** естественнонаучных специальностей и **специальностей**, не относящихся к искусству, и **более 5400 часов** для естественнонаучных, инженерных специальностей,

изобразительных искусств или исполнительских видов искусства [2]. Степень бакалавра присуждается после получения определенного количества «кредитов» по специализации (major). Каждый курс дает определенное количество «кредитов», и каждый ВУЗ имеет свои требования относительно количества кредитов для окончания ВУЗа.

Большинство присуждаемых степеней – бакалавр искусств и бакалавр наук (Bachelor of Arts (BA или AB) и Bachelor of Science (BS или SB)), но есть также многие другие звания (например, бакалавр журналистики (Bachelor of Journalism (B.J.)). **Бакалавр искусств** обычно указывает на учебный план, базирующийся на гуманитарных науках (история, философия, пр.), возможно с меньшим количеством часов на специализированные предметы и большим количеством часов на дисциплины по выбору. **Бакалавр наук** указывает на учебный план, базирующийся на технических и естественных науках: физика, математика, статистика, социология, экономика, и меньшим количеством дисциплин по выбору

Согласно Национальному Центру Статистики в Образовании, в 2008–09 более половины из 1.6 млн. степеней бакалавра были присуждены по 5 направлениям: бизнес (22%), социальные науки и история (11%), медицинские профессии (8%), образование (6%), психология (6%) [1].

Таким образом, степень бакалавра продолжает оставаться самой распространенной степенью в США. Количество присужденных степеней продолжает расти: если в 1998-99 году было присуждено более 1.2 млн., то в 2008-09 – более 1.6 млн. степеней бакалавра [1]. Более того, даже при децентрализованной системе высшего образования США можно проследить некоторые общие черты программ американского бакалавриата: как правило, это 4 года академической учебы, в программах преобладает междисциплинарность, и для получения степени бакалавра обычно необходимо не менее 120 «кредитных часов».

Литература

The Condition of Education 2011(Report), National Center for Education Statistics,

<http://nces.ed.gov> USNEI (U.S. Network for Education Information, U.S. Department of Education)

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/ed-lite-index.html>

П.Сегень (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

СЛЕДУЮЩИЙ ШАГ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ. ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ВЕДУЩИЕ НАУЧНЫЕ ЦЕНТРЫ – ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Система высшего образования в Польше уже с нескольких лет в ходе совершения серьезных реформ. Многие изменения были уже введены. Это прежде всего новые правила учебы в вузах, касающиеся студентов и новые принципы исполнения работы преподавателя. Все эти изменения вызывали и все еще вызывают многие споры, сталкиваются так с положительным, как и отрицательным мнениями.

Так или иначе, реформа высшего образования входит в новый этап, может быть, что самый сложный. Он касается самого институционального строя вузов. Дело в том, что в никакой другой европейской стране нет столько высших школ, чем в Польше (131 государственных, 326 частных), но среди них нет таких, которые конкурентноспособны к вузам стран западной Европы, не говоря даже о США. Тоже в плане зарплаты выпускников видны ужасающие различия. Если в США те, у кого есть диплом высшей школы получают на 77% высшую зарплату, чем люди без высшего образования, во Франции это 65 %, то в Польше это различие составляет лишь 28 %. Таким образом, зародилась, вполне логичная, идея, что важно качество, не количество.

Прямым воплощением этой идеи станет преобразование самых хороших вузов в так называемые KNOW (Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące), значит Государственные ведущие научные центры. На их функционирование будут выделяться дополнительные средства из Министерства науки и высшего образования. Они будут предназначены исключительно для исследовательской и научной деятельности вуза. Значит, вуз не сможет тратить этих денег на никакие цели связанные с дидактикой, например можно

их предназначить для оборудования лабораторий, но нельзя покупать проекторы для преподавательских залов. Для получения такого особенного статуса отдельные факультеты должны принимать участие в специальном конкурсе, который будет организован Министерством. Эта стратегия должна через несколько десятков (!) лет привести к ситуации, в которой польские вузы смогут конкурировать с вузами западной Европы и станут аттракционными для студентов и профессоров из всех стран мира.

Такие изменения это исторический шанс для самых хороших польских вузов, чтобы они стали частью европейской элиты. Но появляются тоже отрицательные комментарии. Прежде всего, противники этой идеи указывают на факт то, что полное введение этой реформы приведёт к расслаиванию высшего образования.

Поток денег, которые получают самые хорошие на образовательном рынке вузы, делает их очень привлекательными для студентов и можно ожидать, что более из них будет подавать документы именно в вузы со статусом KNOW. Поскольку обычным принципом финансирования в польской системе высшего образования является выделение средств в зависимости от количества студентов, учащихся в данном вузе, те, без статуса KNOW боятся о снижении количества кандидатов и студентов. А можно предсказать, что интерес кандидатов к лучше оборудованным KNOW будет превышать интерес к вузам с лишь дидактическим направлением. Так как деятельность вузов без статуса KNOW должна быть сведена главным образом к дидактике. И здесь приходим к второй основной критике этой реформы. Это вечный вопрос о совмещении исследовательских, значит научных, и дидактических целей. Есть голоса, что высшее образование должно работать по принципы гумбольдтианской идеи, а попытки ее опровержения (даже в самой Германии) не принесли ожидаемых результатов. Гумбольдтианская идея университета предполагала, что только хороший ученый и опытный исследователь может стать хорошим преподавателем. Создание класса профессиональных академических преподавателей, не обязанных к научной деятельности, в том числе: проведения научных исследований, участия в научных

конференциях, семинарах и симпозиумах, публикации своих научных трудов, изменит университеты и высшие школы другого типа в обычные школы. В такой ситуации студенты станут учениками, лишенными контакта с научными сотрудниками. Но с этими вопросами наверняка будут сталкиваться и вузы и министерские чиновники в ходе внедрения этой части реформы.

Несмотря на эти сомнения, которые я представила выше, реформа институционального строя системы высшего образования кажется необходимой. Сторонники концепции KNOW подчеркивают, что те вузы, которые в это время квалифицируются к статусу Ведущих центров, смогут эффективнее использовать выделенные для них средства быстрее развиваться, что изменит облик польских университетов не только в стране, но также в Европе и в мире. Конкурентоспособность в условиях глобализации является пока приоритетом для польских властей, ответственных за высшее образование.

Е.Ю. Чеботарева (РУДН, Москва, Россия)

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ

Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект № 13-06-00673 «Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторных и внеаудиторных занятий»

Межкультурная компетентность признана одной из ключевых компетенций современного специалиста, а ее формирование – одной из ключевых задач современного вуза. В связи с этим перед психологами и педагогами встает задача определения основных факторов эффективного межкультурного взаимодействия студентов, снижения межэтнической напряженности в студенческой среде, методов формирования необходимых качеств в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий.

С целью выявления основных объектов психолого-педагогического воздействия, направленного на оптимизацию межкультурного взаимодействия в вузе, мы провели пилотажное исследование, направленное на анализ связей культурного интеллекта с рядом других качеств, определяющих характер межкультурного взаимодействия студентов (И.А. Новикова, 2012, Е.Ю. Чеботарева, 2012, Е.Ю. Чеботарева, К.А. Шкварило, 2012).

В исследовании приняли участие 127 студентов московских вузов различных курсов и факультетов.

Мы применяли следующие методики: «Шкала культурного интеллекта» К.Эрли и С.Анга в адаптации Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворовой Е.М., «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса (модификация В.Н. Павленко, С.А. Таглина), «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д.Амирхана, «Тест жизнестойкости» С.Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, «Диагностика личностной креативности» (Е.Е.Туник), «Методика диагностики общей коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко).

В первую очередь, все испытуемые были разбиты на три группы на основании результатов оценки уровня развития культурного интеллекта. В группу с низким уровнем вошло 39 человек, с высоким – 48, со средним – 40.

Сравнительный анализ выделенных групп по другим качествам с помощью U-критерия Манна-Уитни не выявил статистически значимых различий по большинству изучаемых качеств. Выявлены различия лишь по некоторым показателям коммуникативной нетолерантности и некоторым стилям саморегуляции. В частности, было обнаружено, что студенты с низким уровнем культурного интеллекта отличаются неумением прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности. Но, в то же время, студенты с высоким культурным интеллектом отличаются неумением приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других. У студентов с высоким уровнем культурного интеллекта был обнаружен более низкий уровень развития саморегуляции.

Наиболее значимыми оказались различия по уровню гибкости и самостоятельности.

Таким образом, результаты сравнительного анализа показали неоднозначный характер связи уровня культурного интеллекта с другими качествами, определяющими характер межкультурного взаимодействия. Для уточнения полученных данных мы провели корреляционный анализ методом ранговых корреляций Спирмена.

Корреляции показателей культурного интеллекта с показателем неумения прощать другим ошибки оказались статистически незначимыми. А показатель неумения приспособиваться к характеру, привычкам и желаниям других обнаружил значимую прямую связь с показателем поведенческого компонента культурного интеллекта. Эти данные подтверждают результаты сравнительного анализа. Возможно, люди, не обладающие интуитивной способностью подстраиваться под индивидуальные особенности других людей, более восприимчивы к правилам поведения с представителями других культур, так как такие правила – результат типизации и стереотипизации, в них типичные черты и нормы поведения этноса превалируют над индивидуальными особенностями конкретного человека.

Мотивационный компонент культурного интеллекта обнаружил обратную связь с неумением скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров, т.е. высокий интерес к межкультурной коммуникации, внимание к кросскультурным различиям, видимо, способствуют эмоциональной саморегуляции в ходе межкультурного взаимодействия.

Метакогнитивный компонент межкультурного интеллекта обнаружил обратные значимые связи с тенденциями использовать себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей и перевоспитывать партнером по общению. Т.е. обдуманность, осознанность действий в ходе межкультурной коммуникации связана с меньшей эгоцентричностью восприятия и поведения.

В общем, можно сказать, что высокий культурный интеллект (за исключением поведенческого компонента) обратно

связан с различными проявлениями нетолерантности в межкультурной коммуникации.

Корреляционный анализ связей культурного интеллекта со стилями саморегуляции показал наличие значимых обратных связей общего уровня и большинства компонентов культурного интеллекта с самостоятельностью, что подтверждает данные сравнительного анализа. Связи с гибкостью неоднозначны и незначимы. На наш взгляд, эти результаты соотносятся с приведенной выше интерпретацией связи поведенческого компонента культурного интеллекта с неумением приспособляться к индивидуальным особенностям. Это же подтверждается и прямой связью когнитивного компонента культурного интеллекта с программированием.

Когнитивный и метакогнитивный компоненты культурного интеллекта обратно связаны с принятием риска, оцениваемым по тесту жизнестойкости; общий уровень и поведенческий компонент культурного интеллекта обратно связаны с любознательностью по тесту личностной креативности. Эти данные также соотносятся с нашей идеей о меньшей креативности и неготовности к экспериментам (рisku) в межкультурной коммуникации людей с высоким уровнем культурного интеллекта.

Таким образом, проведенный нами предварительный анализ связей культурного интеллекта с другими качествами, определяющими характер межкультурной коммуникации, показывает неоднозначную роль данного вида интеллекта. Складывается впечатление, что качества, измеряемые в рамках концепции культурного интеллекта, хоть и являются факторами снижения межэтнической напряженности, являются некоторой компенсацией низкого уровня общей коммуникативной способности, нечувствительности к индивидуальным особенностям партнеров по общению, неготовности к риску и экспериментированию в коммуникации, нетерпимости в межличностных отношениях. Необходимы дальнейшие более тщательные исследования соотношения общих коммуникативных способностей, социального и культурного интеллекта, их роли в межкультурном взаимодействии.

Литература

Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М., Адаптация опросника "Шкала культурного интеллекта" К.Эрли и С.Анга на русскоязычной выборке. //Вестник РУДН Серия Психология и педагогика, 2013, № 1.

Новикова И.А. Толерантность как фактор межкультурной адаптации и самореализации студентов многонационального университета // Самореализация личности в межкультурном пространстве: Материалы Международной научно-практической конференции, 24-25 мая 2012 г.– М.: РУДН, 2012. С. 204 – 208.

Новикова И.А. Психолого-педагогические аспекты профилактики межэтнической напряженности в образовательном пространстве многонационального университета // Педагогический альманах ... ПГУ им. Т.Шевченко, Тирасполь, 2012. С. 115 – 118.

Чеботарева Е.Ю. Subjective Well-Being in the Context of Intercultural Communication // Proceedings and Abstracts of the 84-th Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Нью Йорк, 2012. P, 84.

Чеботарева Е.Ю. , Шкварило К.А. , Personal Factors of Ethnic Tension among Russian Multinational University First Year Students // Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences III. International Proceedings of Economics Development and Research. IACSIT Press, Singapore, Сингапур, 2012, 53. P. 5 – 9.

Шкварило К.А., Чеботарева Е.Ю. Non-academic intelligences as factors of student's intercultural adaptation, Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences III. // International Proceedings of Economics Development and Research, Vol. 53 , IACSIT Press, Singapour, 2012. P 10 – 14.

**А.А. Полякова (Сочинский институт (филиал),
Сочи, РУДН, Москва, Россия))**

КРЕАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

В исследованиях креативности в науке имеется несколько подходов: 1) подход к изучению продуктов творчества через

анализ текстов (В. Вунд, С.Л. Выготский, В.М. Петров); 2) когнитивные представления о креативности, где в качестве её важнейших атрибутов выступают оригинальность, полезность и возможность применения в настоящее время (К. Мартиндейл); 3) исследования креативности, или креативных личностей (Ф. Бэррон, Дж. Гилфорд).

Для нас продуктивными являются элементы третьей позиции, в которой выделяются следующие области: исследования черт и мотивов; исследования «Я» в связи с креативностью; исследования креативности в контексте самоактуализации.

В качестве исходной позиции в определении креативной направленности как одной из существенных характеристик аксиологического потенциала личности выступают утверждения о том, что креативность является скорее «генеральной» чертой личности, чем когнитивной (К. Мартиндейл). Креативность, с одной стороны, – это общая черта личности, а не множество связанных между собой черт личности, с другой – это множество черт. Отличительными особенностями креативных личностей являются сочетания в себе порой взаимоисключающих особенностей: большой физической энергией и пребыванием в состоянии покоя и отдыха; суровости и наивности; ответственности и безответственности; склонности к фантазии и чувства реальности; одновременной погруженности в себя и открытости другим людям; скромности и гордости. Вместе с тем к числу характерных особенностей креативных личностей относят страсть к своей работе, самодисциплину в работе, способность отсрочить удовольствие, персеверативность в ситуациях фрустрации, независимость суждений, терпимость к неопределенности, высокую степень автономности, интернальный локус контроля, склонность к риску, стремление выполнять работу самым лучшим образом.

Различается большая и малая креативность. Большая, или историческая, креативность, связана с достижениями в социокультурной сфере. Малая, или личностная, креативность проявляется в обыденной жизни. Наиболее последовательным проявлением креативности является процесс самоактуализации – аксиологически нагруженное становление личности, в котором

креативность предстаёт как естественная тенденция к психическому здоровью, к личностному балансу.

По А. Маслоу, в самоактуализации личность проявляет интегрированность и преодолевает расщеплённость, становится открытой опыту, независимой от потребностей низшего порядка. В эпизодах самоактуализации раскрывается потенциал личности.

В поликультурном образовательном пространстве наиболее полно и последовательно осуществляется актуализация креативной направленности аксиологического потенциала личности, что ведёт к преобразованию аксиологического потенциала личности. Креативная направленность как духовно-практическая, или духовно-продуктивная деятельность личности в образовательном процессе – это всегда воплощение индивидуальности, это форма самореализации личности. На развитие творческой активности личности студента влияет система мотивов и потребностей. Креативность предполагает совпадение мотива и цели. Мотив приобретает силу и значимость, когда становится объектом для самоуправления. Достичь этого становится возможным посредством оптимизации сущностных сил личности до такого уровня, когда сама личность студента будет выступать субъектом образовательного процесса, в котором своего рода двигателем саморегуляции становится рефлексия. Так, например, к творческой лингвистической активности студентов в сфере диалога культур следует относить: 1) самостоятельный перенос приобретённых полилингвокультурологических знаний и умений на новый материал; 2) самостоятельный выбор творческих форм при выполнении учебно-познавательных задач в сфере диалога культур; 3) проявление творческой инициативы при самостоятельном решении полилингвокультурологических задач; 4) создание нетрадиционных работ, выполнение творческих заданий в сфере диалога культур в учебное и неучебное время; 5) профессионально ориентированная творческая деятельность в сфере диалога культур.

Целью учебных заданий, развивающих творческую активность личности студентов, является формирование умений передавать собственные мысли и чувства, эмоционально воздействовать на участников образовательного процесса,

адекватно выражать свою национально-культурную индивидуальность.

Креативная направленность аксиологического потенциала личности предполагает определённую свободу мысли и действий. Личность студента стремится лексически оформить возникающие мысленные образы, однако, она не пребывает в состоянии полной свободы выражения своих мыслей, поскольку словесная фиксация не даёт возможности моментального анализа и рефлексии, как со своей стороны, так и со стороны других. Меньше ограничений для личности студента с этой точки зрения существует в деятельности. Так, например, интеллектуальный компонент творческой активности личности студента проявляет себя в особых состояниях: на физиологическом, адаптационном, интеллектуально-функциональном и других уровнях.

Физиологический уровень характеризуется нормально протекающими физиологическими процессами в организме человека. Этот уровень функционирует при любых взаимодействиях типа «человек-человек». Адаптационный уровень отличается быстрым входением в состояние напряжения, оптимальным функционированием для выполнения определённой операции и быстрым восстановлением всех показателей в прежнем режиме. Интеллектуально-функциональный уровень интеллектуальной творческой активности студента характеризуется состоянием, при котором мыслительные процессы протекают в определённой логической последовательности в соответствии с потребностями личности. Вышеотмеченные уровни следует рассматривать как уровни готовности к проявлению креативной направленности аксиологического потенциала личности студента в диалоге культур. Следующий уровень – уровень проявления индивидуальной творческой активности личности – в образовательном процессе предусматривает наличие или целенаправленное создание проблемных ситуаций в учебной и внеучебной деятельности для индивидуального «проживания» такого рода ситуаций до момента получения оптимального или идеального конечного результата. Например, удовлетворения духовных потребностей личности студента в сфере диалога культур. Уровень проявления кооперативно-творческой

активности личности студента предполагает реализацию креативной направленности аксиологического потенциала личности студента посредством участия в групповых методах образовательной деятельности.

**Е.Н.Губанова (БГПИ, Борисоглебск, Россия),
Н.Н.Антонова (ГБОУ СОШ 1353, Москва, Россия)**

**ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР
БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ВОРОНЕЖСКОГО КРАЯ)**

В период сложных процессов социально-экономических преобразований, происходящих в нашей стране, возвращения к этническим корням, поиска этнокультурного наследия народа на фоне более глубокого постижения общечеловеческой культуры активизируются поиски путей, позволяющих усилить в системе образования изучение традиционной народной культуры.

В Докладе международной комиссии по образованию ЮНЕСКО провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, «с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой - привить ему уважение к другим культурам» [Образование: сокровитное сокровище: Доклад международной конференции по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. 1997, с. 52]. В названном документе подчеркнута двуединая задача: освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям других национальностей

Этнокультурная среда – одна из ярких воплощений творческой силы народа. Приобщение современного человека к искусству своего народа значимо для его нравственно-патриотического и художественно-эстетического воспитания, именно на этой основе вырастает уважение к своей земле, Родине, происходит возрождение национального самосознания. Оно

помогает по-новому взглянуть на привычные вещи, окружающие человека, понять их красоту и прочность. Специфика традиционного искусства как векового культурного опыта народа, основана не только на преемственности поколений, передававших свое восприятие мира, но и воплощена в художественных образах народного искусства.

Этнокультурная среда – это самая крупная единица разработанной нами системы воспитания и образования школьников на основе национально-регионального компонента декоративно-прикладного искусства, определяемая совокупностью входящих в нее элементов и их содержанием. Составляющими этнокультурной среды являются следующие элементы: региональные традиции, выражающиеся в фольклоре и обрядности, декоративно-прикладном искусстве, народной и современной архитектуре, обусловленной окружающей природной средой края, в народной музыке и хореографии.

Содержательно понятие «Этнокультурная среда» структурирует следующие признаки – «когда все знают друг друга», «помогают все друг другу», «исторические события находят отражение в предметах, садово-парковых комплексах, в архитектуре», «исторические события отражаются во всем, что тебя окружает» и др.

Представим модель этнокультурной среды региона, ядром которой является **национально-региональный компонент**.

Как же они взаимодействуют? Опытнo-экспериментальная работа авторов статьи основана на исследовании археологов, искусствоведов, этнографов, писателей, путешественников. На основе анализа публикаций по искусству, истории, археологии, выявилось самобытное прикладное искусство Центрального Черноземья, более всего отразившееся в вязании, узорном ткачестве, вышивке, резьбе по дереву. Так, например, одним из замечательных промыслов является вязание пуховых платков. Недаром редактор воронежской газеты «Коммуна» писал, что новохоперские мастерицы – вязальщицы: все свободное время вяжут, вяжут, вяжут, сидя, стоя, идя, и так свыклись со своим ремеслом, что расстаются с ним лишь на ночь, когда ложатся спать.

Изучение данного промысла позволяет глубже понять народную традицию, связанную не только с самим промыслом, но, что особенно важно, со спецификой этнокультурной среды края и основами народной жизни, концептуально отраженными в понятиях «платошники», «жить платками», отражающих специфику культурно-исторической среды края и сами основы народной жизни.

В нашем регионе также занимаются вязанием ковриков из старых вещей. Таких мастериц называют «ковровщицами». Мастеров, занимающихся лепкой игрушек «игрушечниками». Тех, кто занимается лепкой посуды «горшечниками».

Традиционным прикладным искусством Воронежского края было самодельное изготовление игрушек. Игрушка-свистулька «соловейка» или сказочные персонажи «зайчик с гармошкой» и «мухоловка с пирогами» отражали быт, природу, окружение ребенка, они украшали жизнь, радовали и обогащали его дух. А собирательный образ таких игрушек, как «холобоша», обрядовые куклы «рванка», «зольная», «неразлучники» включает в себя элементы выработанные поколениями традиции: национальность самосознания, семейность и региональность устоев, этничность и экологичность во взглядах на эволюцию природы и общества.

С целью визуализации содержания учебного материала были подготовлены видеофильмы для регионального телевидения: «Тихая моя Родина», «Живая нить традиций», «Обряды Воронежского края», «Воронежская матрешка», «Рукотворная игрушка» и использованы в школьном и вузовском учебном процессе. Фильмы направлены на освоение и сохранение этнических, природно-географических, исторических, искусствоведческих и речевых традиций Воронежского края. Поступили положительные отзывы о видеофильмах в адрес телекомпаний «Светоч», «Моя провинция», «Губерния» от телезрителей. В процессе беседы, интервьюирования, анкетирования студентов, учащихся и их родителей (166 респондентов из 170, что составляет 97,6%), было отмечено, что «видеофильмы – инструмент познания всего богатства родины для ребенка, они же показатель развития самой культуры для взрослого».

В данной статье нам не удается дать развернутый текст и показать большое количество фотоиллюстраций, отображающих различные традиционные промыслы Воронежского края. С ними более широко можно ознакомиться в наших дополняющих друг друга статьях, опубликованных в журналах «Школа и производство» №8/2005, с.53-54; «Народное творчество» №3/2008, с.40-43 и «Юный художник» №8 /2001, с.44-45. (Более подробно о концепции формирования этнокультурной среды через традиционное прикладное искусство можно ознакомиться в учебниках и монографиях, представленных в списке литературы).

В условиях этнокультурной среды происходит культурно-разнообразное и деятельностное взаимоотношение как отдельных членов регионального социума, так и творческих коллективов. «Сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Именно культурная среда столь же необходима для его духовной, нравственной жизни, «для его духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной дисциплины и социальности» - писал Д.С. Лихачев (7, с.203)

О необходимости более глубокого изучения в общеобразовательной и высшей школе жизни народа, его языка, искусства и шире культуры писал еще известный русский филолог и педагог Ф.И. Буслаев: «... ясное и полное уразумление основных начал нашей народности есть едва ли не самый существенный вопрос и науки, и русской жизни» (1,с.13)

К сожалению, сегодня мы наблюдаем разрушение этнокультурного пространства. Постепенно исчезают народные ремесла, забываются посиделки, хороводы, слушание сказок, мифов, легенд, рассказов о «прошлой жизни», и т.п. Да и школьные учреждения не готовы к использованию богатейших культурно-исторических традиций, имеющихся в регионах, в воспитательно-образовательной работе. А это значит, что забываются народные обычаи, прикладное творчество, народное декоративно-прикладное искусство, теряется интерес к народной педагогике и соответственно потребность включения в этнокультурную среду.

Уроки изобразительного искусства, технологии, русского и иностранного языков, литературы обладают уникальными

возможностями изучения народного искусства. Именно на этих уроках необходимо с учащимися изучать различные художественные промыслы, характерные для данного региона, обычаи и традиции народов, устное народное творчество. Такие занятия расширяют границы представлений о прошлом, воспитывают бережное отношение к культурному наследию, создают ощущение неповторимости и своеобразия области, сопричастности к судьбе родного края. Стать подлинным гражданином невозможно без осознания себя ее частицей, продолжателем рода и хранителем этнокультурной среды региона.

Таким образом, создание этнокультурного пространства школы нового поколения – важная задача современной педагогики, обусловленная кардинальными изменениями, стремительно происходящими во всех областях жизни, формирующими как внешнее физическое пространство современного человека, так и его внутренний, духовный мир. А народное декоративно-прикладное искусство обладает мощным потенциалом в моделировании эффективного этнокультурного образовательного пространства, так как оно поражает двумя особенностями (наряду с другими): всеохватностью и единством. Всеохватность – это пронизанность всего, что выходит из рук и уст человека, художественным началом. Единство – это прежде всего единство стиля, народного вкуса. Этнокультурная среда – одна из форм возрождения национального самосознания, налаживания прерванных традиций в отечественной культуре, а сохранение ее субъективных этнически обусловленных качеств, является залогом ощущения человеком причастности к своему народу, его истории и одним из главных факторов безопасности в условиях межкультурного образования.

Литература

1. Буслаев, Ф.И. Русский народный эпос./ Ф.И.Буслаев.- Воронеж; Центр-Чернозем. кн. изд-во, 1987.- 255с.
2. Губанова, Е.Н. Художественно-эстетическое воспитание школьников средствами декоративно-прикладного искусства (на материале Центрального Черноземья). /Е.Н. Губанова. Монография. – Борисоглебск, 2008. – 198 с.

3. Губанова, Е.Н. Национально-региональный компонент в начальном образовании (на материале декоративно-прикладного искусства Воронежского края). /Е.Н. Губанова. Монография. – Воронеж, 2009. – 270 с.

4. Губанова, Е.Н. Декоративно-прикладное искусство Воронежского края и его изучение в школе. / Е. Н. Губанова – Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2003. – 125 с.

5. Губанова Е.Н., Антонова Н.Н. Мастера художественных ремесел Воронежской области. [Фотоальбом]/Е.Н. Губанова, Н.Н. Антонова-Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2008.- 96 с.

6. Губанова, Е.Н. Народные промыслы Воронежского края (глиняная игрушка). / Е. Н. Губанова - Борисоглебск, 2008. – 75 с.

7.Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном. Изд.3-е /Д.С.Лихачев.-М.: Дет. лит.- 260с

А.А. Полонников (БГУ, Минск, Беларусь)

ЗНАНИЕ В ДИГИТАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

Современная жизненная ситуация связана с существенной модификацией семиозиса культуры. Наиболее радикальные ситуационные описания возвещают приход дигитальной (цифровой) культуры, порождаемой информационно-компьютерными технологиями и средствами массовой коммуникации. Утверждается, что в результате дигитализации «между нами и миром вещей оказался расположен своеобразный фильтр, экран с серией цифр, которые прочитываются и интерпретируются нами так, как если бы это был обычный мир» [Lyotard, 1985, 9].

Дигитальное насыщение культуры – если считаться с этой значимой тенденцией – имеет для функционирования знания несколько групп следствий, к числу которых принадлежит необходимость различения двух типов семиотических ситуаций, имеющих прямое отношение к опыту гуманитарных исследований и практик. Первая ситуация соотносится с денотативным

использованием языка, его способностью замещать предметы объективно существующего мира. В ней между означающим и означаемым всегда может быть установлена жесткая связь в форме соответствия. Однозначность, производимая такого рода связью, позволяет не только контролировать параметры означаемого, но и поддерживать определенный уровень социального согласия в сообществе пользователей языка.

Вторая семиотическая ситуация на место отношения «знак–вещь» помещает отношение между знаками. Это значит, что диспозиция означаемого и означающего уже не может реализоваться как связь внелингвистического объекта и знака. Ведь и означаемое, и означающее являются сущностями одной природы, открывающими свое значение только в качестве продуктов символических интеракций или коммуникации. Знак, относящийся к другому знаку, оказывается связанным с таким количеством формальных обязательств и, прежде всего, с топологией условий, в которых разворачивается семиотическое взаимодействие, что обращение к интерпретативным контекстам здесь можно считать правилом. Чаще всего семиотическое отношение второго типа не может быть установлено сразу и однозначно, поскольку знаковые диспозиции взаимно не фиксированы, и необходим сложный, часто долговременный процесс их взаимной координации, прежде чем положения знаков будут сколь-нибудь однозначно локализованы. Диспозицию «знак–знак» точнее будет представить в виде формулы «знак – интерпретация (коммуникация) – знак». Если в семиотическом отношении первого типа знание выступает как отражение свойств и связей предмета, то во втором – является продуктом координации коммуникативных позиций.

Еще одна группа следствий дигитальной инновации возникает в связи с вытеснением аудиовизуальным сообщением письменного текста из процессов культурного обращения. Место знака все чаще занимает образ, имеющий не перцептивную, а символическую природу. Образ («икона»), наполняющий сегодня пространство смыслопорождения ««непосредственнее», чем письменное слово, при этом сама его конструкция более скрыта от глаз адресата, в отличие от литературного текста, он предстает “лишенным автора”, объективированным сообщением “самого

мира” (пресловутой “фотографически точной” его репрезентацией)» [Melosik, Szkudlarek, 2009, 31]. Данное свойство образа с наибольшей силой представлено в фотографии, которая, согласно Р. Барту «постоянно носит свой референт с собой» [Барт, 1997, 13]. Само фото, замечает Барт, невидимо, мы смотрим не на него, а на запечатленный на нем предмет. Это значит, что средство сообщения проникает в человеческое сознание автоматически, реализуя собой имплицитное воздействие. При этом следует учитывать и способность образа выступать в форме «оптической иллюзии» или симулякра смещающей границы «реального – мнимого». Качество знания в этом случае определяется не его достоверностью, а практической эффективностью.

К числу следствий дигитальных влияний необходимо прибавить и способность аудиовизуальных сообщений рождать унифицированные формы социальной идентичности вне непосредственного контакта индивидов. Л. Чулиораки в своих исследованиях показывает как «телевидение вводит зрителя в широкий круг сообщества иных зрителей, приобщенных, как и он, к экрану» [Chouliaraki, 2009, 311]. То есть общность зрителей формируется не тематически, через содержание сообщения, а действительно – координацией поведения. Британский исследователь подробно анализирует и то, как масс-медиа конструируют типично субъективные человеческие реакции: «сочувствие», «ненависть», «жалость» и пр. [Chouliaraki, 2008, 675]. Вследствие такой интервенции индивид перестает быть хозяином собственного внутреннего мира, сохраняя при этом все реквизиты субъектности. Знание уже не приватная собственность индивида, а момент символического обращения информации.

К следствиям дигитальной инновации можно также отнести и появление новой формы знаковой организации – гипертекста. «Сущность гипертекста, – пишет польский социолог Т. Шкудлярек, – множественность, бесконечность и динамичность характера связей единиц знания: понятий, цитат, изображений, теорий, то есть всего, что может каким-то образом быть связанным с читаемым текстом. Пользователь может в каждый момент “перескочить” к связанному с данным текстом моменту и начать чтение новой единицы, от которой бесконечно путешествовать дальше» [Szkudliarek, 2009, 102]. Опосредующая функция

гипертекста, его потенциальная связь с аудио- и фотоматериалами, другими текстами не только создает новые перцептивные возможности, но и рождает необходимость в специфических когнитивных умениях, связанных с отказом от линейной логики, навязываемой традиционным сообщением.

Для современного образования дигитализация культуры оборачивается задачей ревизии содержания функциональной грамотности. Речь идет не только о пользовательской компьютерной компетентности, но и обретении новой ориентационной способности. Ее содержание соотнобразуется с умением «считывать аудиовизуальные сообщения, ставшие частью нашей жизни, нашей культуры, которые в значительной мере влияют на наш образ мира и прежде всего на то, что думаем и как понимаем то, что происходит в окружающей нас действительности» [Szpernalowski, 2012].

Литература

Барт Р. Camera lucida. Комментарий к фотографии. М.: Ad Marginem, 1997.

Деррида Ж. Письмо и различие / Ж. Деррида. Пер. с франц. В. Лапицкого. – СПб, 2000.

Chouliaraki L. Discourse analysis // The SAGE Handbook of Cultural Analysis. London: SAGE Publications, 2008. P. 675.

Chouliaraki L. W stronę analityki mediacji // Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej. Kraków: Universitas, 2008. – S. 305–342.

Liotard J.-F. Les Immateriaux. Vol. 1. Inventair. Paris: Centre Georges Pompidou, 1985.

Melosik Z., Szkudlarek T. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń. Kraków: Impuls, 2009.

Szkudlarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków: Impuls, 2009.

Szpernalowski T. Problemy współczesnej kultury audiowizualnej. Media w kontekście edukacji. URL: <http://www.zsz7.pl/pdf/media.pdf> (дата обращения: 10.01.2012).

Н.М.Румянцева, Ю.В.Юрова (РУДН, Москва, Россия)

**УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ
УЧАЩИХСЯ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ С ЦЕЛЬЮ
ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

Этап довузовской подготовки, продолжающийся в среднем 8-10 месяцев, является для большинства иностранных граждан периодом, предваряющим обучение на основных факультетах российских вузов. За это время необходимо, во-первых, обучить иностранных учащихся русскому языку и, во-вторых, привести их общенаучную подготовку в соответствие с требованиями, предъявляемыми к выпускникам российских средних школ. Довузовская подготовка иностранных граждан представляет собой отдельную педагогическую систему, которая обладает самостоятельными целями и задачами.

Цели довузовской подготовки в последние годы подверглись определённой трансформации. Это связано с утверждением идей личностно-ориентированного образования, которые объединяют профессиональную подготовку и становление личности учащегося. Утвердившиеся в последние десятилетия идеи личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, Е.Н. Шиянов и др.)

В настоящее время главной целью образовательной программы довузовского этапа является всесторонняя подготовка иностранного учащегося к активной учебной деятельности в русскоязычной среде российского высшего учебного заведения. Иностраный учащийся, завершивший обучение по этой программе, должен:

- владеть русским языком в объёме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в социально-культурной и учебно-профессиональной сферах;
- владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в российском вузе;
- быть психологически готовым к учебной деятельности в условиях новой для него социально-культурной среды.

Особенностью довузовской подготовки иностранных студентов как педагогической системы является обучение на

неродном языке учащихся, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определённую профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия.

В общем виде цель довузовского этапа обучения можно сформулировать следующим образом: сформировать коммуникативную компетенцию учащихся в объёме, достаточном для осуществления учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде. Данная цель является комплексной и включает в себя три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: языковой, общенаучный (общепрофессиональный), адаптационный.

Современные исследователи определяют процесс адаптации иностранного учащегося в российской высшей школе как целостную систему, включающую, с одной стороны, активное приспособление учащегося к новой системе обучения на неродном языке в неродной материальной и социокультурной среде, а с другой стороны – определённое изменение самой среды в соответствии с потребностями и особенностями учащегося.

Внутри адаптации иностранных учащихся как целостного явления также можно выделить отдельные виды (направления), которые отражают взаимосвязь объекта адаптации с различными типами окружающей среды (природной средой, образовательной средой, социокультурной средой, сферой межличностного общения, сферой быта и досуга):

1) **физиологическая адаптация** означает процесс приспособления человеческого организма к изменившимся физическим условиям жизнедеятельности. Особое значение этот вид адаптации имеет для иностранных студентов на начальном этапе их пребывания в новой стране, когда они вынуждены привыкать к новому климату, временному поясу, режиму двигательной активности, питанию и т.д. В физиологической адаптации выделяют две стадии – срочную и долговременную.

2) **учебная адаптация** – в самом общем виде это приспособление учащегося к условиям, необходимым для осуществления учебно-воспитательного процесса. Учебная

адаптация означает приспособление иностранных студентов к особенностям организации учебного процесса в российском вузе: иной системе обучения, ее новым формам и методам, межнациональному составу групп, часто психологической несовместимости в них и т.д. Основными направлениями учебной адаптации иностранных учащихся являются:

а) учебно-организационное – включает в себя знакомство с формами учебных занятий, предусмотренных учебными планами, с организацией проведения занятий, а также с системой контроля выполнения учебного плана и принятой в российских вузах системой оценки знаний учащихся;

б) учебно-методическое – включает освоение учащимися содержания учебных дисциплин, знакомство с методическим обеспечением процесса обучения, привыкание к традиционным методикам преподавания;

в) ролевое – представляет собой овладение иностранными гражданами социальными нормами и требованиями, предъявляемыми высшим учебным заведением к студентам.

3) **языковая адаптация** предполагает вхождение в русскую языковую среду, т. е. овладение русским языком в объеме, необходимом для реализации коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной, социально-бытовой и социально-культурной сферах общения.;

4) **бытовая адаптация** - это процесс приспособления к условиям принимающей стороны, которые связаны, с одной стороны, с питанием, одеждой, проживанием, сферой услуг, и с другой стороны, с досугом иностранных учащихся;

5) **межкультурная адаптация** – психологическое и социальное приспособление человека к новой национальной культуре, традициям, образу жизни и поведению. Межкультурная адаптация предполагает включение иностранных граждан в социокультурную среду российского общества – овладение языком, ознакомление с традициями обычаями, правилами поведения, специфическими чертами российской культуры.

В научной литературе для описания данного явления встречаются несколько близких по содержанию терминов, определяющих этот вид адаптации: социокультурная, этнокультурная, межэтническая, аккультурация.

Понятие межкультурной адаптации близко коррелирует с понятием «межкультурная компетенция», которая формируется у иностранного учащегося в процессе социализации в новой культурной среде.

Необходимо отметить, что все виды адаптации у учащихся довузовского этапа проявляются одновременно и являются барьером как в познавательной и коммуникативной деятельности, так и в их общественной жизни. Все они сопряжены с затратами интеллектуальных, психических, физических сил, в силу чего являются серьезным препятствием в освоении учебной программы.

Процесс адаптации, влияющий на обучение иностранных студентов в российском вузе, имеет свою структуру, логику развития, формы проявления и задействует весь потенциал личности студента. Вместе с тем, адаптация иностранных студентов носит сложный и противоречивый характер, обусловленный влиянием индивидуальных и групповых факторов (Стефаненко, с. 337-339).

К *индивидуальным факторам* относятся: индивидуальные характеристики — демографические и личностные: возраст, пол, социальное происхождение, социальное положение, образование и т.д.; обстоятельства жизненного опыта индивида.

К *групповым факторам* относятся: степень сходства или различия между культурами: язык, религия, уровень образования, климат, пища и др.; особенности культуры, в которой воспитывались иностранные студенты; особенности страны пребывания; психологические факторы адаптации к учебной группе — психологическая атмосфера и эмоциональное самочувствие студентов в учебной группе; удовлетворенность/неудовлетворенность группой и стилем общения с преподавателями и группой; социопедагогические факторы — новая педагогическая система, недостаточная предыдущая подготовка, языковой барьер, организация учебного процесса, система контроля и оценивания знаний, установление контактов в межнациональной учебной группе с представителями зарубежных стран.

Приведем факторы, влияющие на успешность адаптации иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки,

используя данные существующих исследований и внося ряд необходимых дополнений.

1) Известно, что возраст достаточно сильно влияет на процесс адаптации. Быстрее и успешнее всего адаптируются маленькие дети, тогда как для пожилых людей процесс вхождения в новую культурную среду порой становится очень тяжёлым испытанием. Иностранцы, приехавшие на обучение в Россию, представляют возрастную группу в среднем от 17 до 25 лет. В этом возрасте человек представляет собой относительно сформировавшуюся личность, которая готова позитивно воспринимать изменения во внешней среде и продолжать своё развитие. Поэтому возраст иностранных учащихся можно считать положительным фактором адаптации.

2) Влияние пола на успешность адаптации не столь однозначно. С одной стороны, девушки-студентки из стран с традиционалистским типом культуры имеют больше проблем с адаптацией, чем их соотечественники-юноши. Они демонстрируют более высокий уровень тревожности, неуверенность в будущем, неудовлетворённость в отношениях с противоположным полом. С другой стороны, женщины-иностранки легче приспосабливаются к бытовым условиям, проявляют больший интерес к новой культуре, больше ориентированы на межличностные отношения с местным населением (Гриценко, с. 112-138).

В целом гендерные различия играют большую роль в адаптации учащихся из стран с восточным типом культуры, где социальные различия мужчин и женщин глубже, чем в западной культуре.

3) Уровень образования, как известно, влияет на успешность адаптации: чем он выше, тем меньше проявляются симптомы культурного шока.

4) Во время учёбы за границей наиболее уверенно чувствуют себя люди, обладающие, следующим набором личностно-психологических качеств: а) используют при категоризации более сложные категории. Учащиеся, обладающие этим свойством, лучше адаптируются к новому окружению, чем те, кто дробно категоризирует окружающий мир. Это можно объяснить тем, что люди, укрупняющие категории, объединяют опыт, полученный ими в новой культуре, с опытом,

приобретённым на родине. В их системе ценностей преобладают ценности общечеловеческие; б) имеют навык приобретения новых знаний. Когнитивно сложные индивиды обычно устанавливают более короткую социальную дистанцию между собой и представителями других культур. Такие люди, как правило, обладают высокой самооценкой и относятся к экстравертному типу личности; 3) обладают высоким уровнем толерантности. Установлено, что люди авторитарные, нетерпимые менее эффективно овладевают новыми социальными нормами и ценностями, а также иностранным языком. Тогда как учащиеся, открытые для дискуссии, интересующиеся окружающими, при урегулировании конфликтов выбирают стратегию сотрудничества (Triandis, 1994).

5) Огромное значение имеет мотивация учащегося. Мотивы пребывания иностранных учащихся за границей достаточно чётко определены: получение диплома, который может обеспечить им карьеру и престиж на родине. Если уровень мотивации недостаточно высок, например, студент не уверен, что он хочет учиться именно в этой стране или по выбранной специальности, ему предстоит более трудный процесс адаптации.

6) Традиционное отношение к иностранцам в стране. В каждой стране существует особое отношение к иностранцам и всему, что связано с иностранной культурой.

7) Степень сходства или различия между родной культурой учащегося и культурой страны, в которой он будет получать образование. Чем ближе обе культуры, тем менее травмирующим оказывается процесс адаптации.

Процесс межкультурного взаимодействия есть процесс социального общения и взаимодействия людей, являющихся носителями отличающихся друг от друга ценностей, стереотипов и поведенческих норм, при котором происходит обмен информацией. Учащиеся довузовского этапа обучения вынужденно с первых дней пребывания включаются во взаимодействие с представителями различных социальных групп российского общества в разных сферах новой для них социальной системы.

Следует отметить, что система социальных связей обучающегося иностранца довузовского этапа сложна и

многообразна: он входит в формальные и неформальные группы и организации как студент и как иностранный студент (вуза), как иностранный гражданин (член землячества), как член группы друзей. Кроме того, систематически и эпизодически студент попадает в стихийные, неорганизованные общности, которые спонтанно возникают и распадаются: пассажиры в трамвае, очередь в магазине, поток пешеходов, толпа людей в результате уличного происшествия, группа больных, ждущих приема в поликлинике, и т.п. И в каждой ситуации студент исполняет соответствующую ситуационную роль: пассажира, покупателя, пешехода, клиента, больного и т.п. Таким образом, иностранному студенту необходимо освоить целую систему прав, обязанностей и социальных норм, потому что он включается в сложные и многообразные социальные отношения и занимает множество социальных позиций. И для того, чтобы процесс адаптации учащихся прошел успешнее необходимо учитывать все сложности, с которыми сталкиваются студенты на этом пути.

Литература

1. Гриценко В.В. Роль индивидуальных различий в процессе адаптации вынужденных мигрантов [Текст] / В.В. Гриценко [и др.] // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы; под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2001.

2. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2007.

3. Triandis, H.C. Culture of social behavior [Текст] / H.C. Triandis. – N.Y., 1994.

И.Г. Долинина (ПНИПУ, Пермь, Россия)

КОНТЕКСТ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»

Знания философии о категориях «культура», «политика» и «политическая культура», являются основанием методологии исследования, так же как политологии, изучающие деятельность

индивида и процессов взаимодействия и управления в обществе и государстве, педагогики и гражданского образования. Синергетика научных представлений позволила установить взаимодействие идей и подходов, взаимообмен полученной информацией и закономерностей выступили необходимыми условиями создания методологических основ исследования формирования политической культуры.

Формирование политической культуры – это междисциплинарная область знания, ведущий принцип всего современного обществознания, нашедшая применение во многих процессах образования. Анализ показал, что категория «политическая культура» не является продуктом механической компиляции дефиниций «культура» и «политика». Обусловлен данный метод исследования объективными причинами, а именно возрастанием в современном глобальном мире значения факторов, относящихся к социокультурной, образовательной сфере. Категории «культура» и «политика», с помощью которых конституируется человеческий опыт, будь то в науке, или в жизненном мире, являются не статически априорными, а исторически изменчивыми.

Рассмотрение семантик понятий «культура» и «политика» в их отношении и взаимной обусловленности позволило высветить базовые структуры политической культуры, организующие пространство политического и культурного опыта и позволяющие выработать педагогически целесообразные теоретико-методологические основы.

Принимая во внимания результаты наших сравнительных исследований, целесообразнее говорить о культуре как о системе исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях. Программы деятельности, поведения и общения, составляющие корпус культуры, представлены многообразием различных форм: знаний, навыков, норм и идеалов, образцов деятельности и поведения, идей и гипотез, верований, социальных целей и ценностных ориентации и т. д. В своей совокупности и динамике они образуют исторически накапливаемый социальный опыт. Культура хранит, транслирует

(передает от поколения к поколению) и генерирует программы деятельности, поведения и общения людей.

Значение состояния культуры еще более возрастает, в связи с новыми событиями планетарного характера, соответственно возрастает роль образования и формирования общей культуры личности. Культура – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей между собой, к природе и к самим себе. Культура характеризует также особенности поведения, сознания и деятельности людей в конкретных сферах общественной жизни.

Принципиальным является современный подход к культуре, который исключает иерархию культур, хотя нельзя игнорировать, что особенно в России распространено представление о культуре как совокупности высших достижений, эталонов и образцов, это некий предел, которого нужно достичь. Нет ни хорошей, ни плохой культуры, ни высокой, ни низкой, есть культура, обладающая определенными признаками или свойствами, она всегда самобытна и не зависит от внешней оценки. Образование представляет собой процесс трансляции культурно-оформленных образцов поведения и деятельности, а также устоявшихся форм общественной жизни. Основываясь на изученных представлениях культуру личности обучающегося понимаем как интегративную характеристику включающую: приобретенный опыт социального поведения, взаимодействия, основанное на фундаментальных знаниях сознание и способы мышления, усвоение ценностей, сложившиеся программы деятельности, поведения и общения, социализация.

Политическая культура представляет собой обширную сферу всей культуры человечества и одну из фундаментальных категорий современной политологии, но вместе с тем как научная категория недостаточно определена, аморфна. Современная образовательная практика требует преодоления границ этой специфики, нового толкования, не претендующего на окончательность решения проблемы, но позволяющего выработать основы педагогического воздействия, организовать

целенаправленный процесс формирования политической культуры. В противном случае обучение будет сведено в основном к сумме политологических знаний, что не отвечает парадигме современного образования. Поскольку политическая культура – комплексная категория, недостаточно вести исследование только в сфере педагогики, ограничивать теоретический и эмпирический поиск только образованием, необходимо философское и политологическое осмысление.

Политика и образование являются сложными социальными системами, обладающими собственными стратегическими целями, что может порождать проблемы или ряд проблем, разрешение которых служит источником развития и движения самой науки. Теснейшим образом связанные категории «культура», «политика» и «образование» приводят к педагогической цели – политическое образование есть обучение политической культуре. Сложный композиционный состав явления уточняется в значении – формирование политической культуры. Политическая культура в широком понимании – составная часть общей культуры, показатель политического опыта, уровня политических знаний, образцов политического поведения и функционирования политических субъектов; характеризует жизнь государства, социальной группы, индивидов.

На основе контекст анализа выработано определение, ценность, которого состоит в том, что оно позволило выявить глубинные специфические составляющие теории и методические условия практики формирования политической культуры обучающихся. Политическая культура обучающихся есть совокупный результат воспитания и обучения, часть общей культуры индивида, представляющий собой комплексную характеристику освоенного обучающимися институционального опыта, сформированного политического сознания и в соответствующей мере происходящего и предстоящего в будущем конвенционального политического поведения, при доминирующих признаках: заинтересованности в решении существующих общественно-политических проблем, подготовленности к политическому участию в жизни общества, способности взаимодействовать с государственными институтами.

Литература

Долинина, И. Г. Формирование политической культуры: опыт методологического конструирования/ И. Г. Долинина. – Пермь, 2011. – 366 с.

И.А. Новикова (РУДН, Москва, Россия)

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Межэтническая напряженность в полиэтнической образовательной среде: психолого-педагогические аспекты», проект РГНФ № 11-06-00718 а.

О возможности и необходимости развития толерантности в современном глобализирующемся мире в последнее время много говорят и спорят [Бондырева, Колесов, 2011]. На наш взгляд, не подлежит сомнению востребованность толерантности как важнейшего условия эффективного функционирования поликультурного образовательного пространства. Проведенные ранее исследования позволили выявить типологические особенности толерантности российских студентов, обучающихся в одном из крупнейших многонациональных университетов мира – РУДН [Новикова, Ибадова, 2010]. В данной публикации мы кратко представим результаты исследования типологических особенностей толерантности иностранных студентов РУДН.

В исследовании, проведенном коллективом НОЦ психолого-педагогических исследований личности РУДН, приняло участие 329 испытуемых (175 юношей и 154 девушки) из пяти регионов мира: Латинской Америки, Азии (Китай), Арабских стран (стран Ближнего и Среднего Востока), Африки, СНГ (на примере стран Среднеазиатского региона). Все испытуемые – студенты 1 - 3 курсов различных факультетов РУДН.

Для диагностики толерантности использовалась методика О.А.Кравцовой, О .Е. Хухлаева и Л.А. Шайгеровой «Индекс толерантности» [Психодиагностика толерантности, 2008], которая кроме показателя общей толерантности включает три шкалы:

этническая толерантность (отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе, оценка культурной дистанции); социальная толерантность (отношение к различным социальным группам, прежде всего, меньшинствам, психически больным людям, нищим); толерантность как черта личности (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Статистическая обработка проводилась с использованием факторного и кластерного анализа.

Сначала был проведен факторный анализ, который позволил оставить те, связанные между собой, вопросы методики, которые во всех изучаемых этнических группах студентов могут быть интерпретированы как относящиеся к:

- фактору «общей толерантности – интолерантности» личности;
- фактору «этнически-конфессиональной толерантности»;
- фактору «социально-коммуникативной толерантности».

На следующем этапе с помощью кластерного анализа методом К -средних, проведенного по средним суммарным значениям вопросов, вошедших в указанные факторы, были выявлены 4 кластера (группы студентов), статистически различающиеся между собой по F-критерию. Количественные характеристики каждого кластера представлены в таблице 1.

Как следует из таблицы 1, в самую малочисленную группу вошло 49 студентов с самыми низкими показателями по всем изучаемым компонентам толерантности. Этим студентам условно можно назвать «интолерантными». Очень интересно, что в этой группе относительно доминируют студенты из Китая и Латинской Америки. Полученные ранее данные [Новикова, 2010] свидетельствуют о том, что для студентов из данных регионов характерен достаточно высокий средний уровень толерантности. Результаты данного исследования показывают, что внутри регионов существует сильный разброс по показателям толерантности, соответствующий предположению о существовании типологических особенностей толерантности.

Таблица 1

Средние значения параметров толерантности, полученные в результате кластерного анализа (n=329)

Факторы толерантности	Типы толерантности			
	«Интолерантные» (n=42)	Избирательно толерантные		«Подлинно толерантные» (n=82)
		«Толерантные в соц. коммуникациях» (n=119)	«Толерантные в этнич. отношениях» (n=86)	
Общая	2,37	3,53	3,81	4,03
Этнически-конфесс.	2,73	3,29	4,31	4,79
Соц.-коммуник.	2,32	3,92	2,87	4,15

В самую многочисленную группу вошло 119 студентов со средним уровнем общей и этнически-конфессиональной толерантности и достаточно высоким показателем социально-коммуникативной толерантности. Мы условно назвали этих студентов «толерантные в социальных коммуникациях», так как они скорее проявят толерантность в общении, взаимодействии с людьми из разных социальных групп, нежели в сфере межэтнических отношений. В этой группе относительно доминируют студенты из Арабских стран. Результаты более ранних исследований [Новикова, 2010] показали относительно низкий уровень толерантности, свойственный арабским студентам в целом. В данном случае, мы опять можем сказать, что типологический подход позволяет более дифференцированно охарактеризовать особенности толерантности студентов из разных регионов и выявить «избирательность» в проявлениях толерантности.

В следующую группу вошло 86 студентов, для которых также свойственная некоторая «избирательность» в проявлениях толерантности: при достаточно высоком уровне общей толерантности наблюдается явное доминирование этнически-конфессиональной толерантности над социально-коммуникативной. В отличие от представителей предыдущей

группы эти студенты скорее склонны проявлять толерантное отношение в межэтнических отношениях, нежели в социальных коммуникациях. В этой группе очень незначительно доминируют китайские студенты, но достаточно равномерно представлены и представители всех остальных изучаемых регионов.

Наконец, в последнюю группу вошло 82 студента с самыми высокими показателями всех факторов толерантности, которых мы условно назвали «подлинно толерантными». В этой группе можно отметить небольшое доминирование студентов из Средней Азии, которые и в более ранних исследованиях [Новикова, 2010] продемонстрировали относительно самый высокий уровень толерантности.

Сравнивая типологические особенности толерантности российских [Новикова, Ибадова, 2010] и иностранных студентов многонационального вуза, можно сказать, что при определенной специфике параметров, по которым проводился кластерный анализ, тем не менее, в обоих случаях были выявлены группы «интолерантных», «подлинно толерантных» и «избирательно толерантных студентов». Однако в выборке иностранных студентов более четко выявилась «избирательность» в проявлениях толерантности – либо в социально-коммуникативной, либо в межэтнической сферах.

На следующих этапах исследовательской работы данные о типологических особенностях толерантности иностранных студентов будут сопоставлены со спецификой их межкультурной адаптации, а также использованы для разработки тренинговых программ, направленных на оптимизацию толерантности, межкультурной коммуникации и адаптации студентов многонационального вуза.

Литература

Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность: введение в проблему. – М.-Воронеж, 2011.

Новикова И .А. Сравнительный анализ толерантности иностранных студентов из разных регионов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Материалы Международной научно-практической конференции,

7-9 октября 2010 г. / Под. Ред. Л.А. Байковой, Н.А. Фоминой, А.Н. Сухова. – Рязань, 2010. - С. 447-449.

Новикова И. А., Ибадова Т.И. Индивидуально-типические особенности толерантности российских студентов // Высшее образование для XXI века: VII международная научная конференция. Москва, 18-20 ноября 2010 г.: Доклады и материалы. Секция 4. Психологические проблемы высшего образования. Вып. 2 / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во моск.гуманит. ун -та, 2010. С. 37-43.

Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008.

Т.В Кияшук (РУДН, Москва, Россия)

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ РИСКОВ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Современное состояние развития мирового сообщества характеризуется двумя разнонаправленными тенденциями: интеграцией и центробежными процессами. В первом случае интеграция проявляется в глобализации мировой экономики,

во втором случае центробежность, обусловлена противоречиями, которые лежат в основе, межэтнических, религиозных конфликтов. Особо важными инструментами для снятия противоречий между ведущими тенденциями мирового развития выступают системы образования, сложившиеся в различных регионах мира.

Это находит свое подтверждение в документах Лиссабонской конвенции о признании в контексте международной интеграции образования (1997г.) и других международных форумов, которые касаются проблем просвещения, например, Токийская конвенция о признании квалификаций (2010 г.), Бухарестские форумы Европейской системы образования в рамках Болонского процесса (2012г.) и другие.

Итоговые документы форумов задают общую направленность образования: стандартизация процесса образования; введение единых квалификационных требований к

выпускникам вузов; создание единых условий необходимых для получения иностранными студентами образования с последующим трудоустройством за рубежом.

Здесь же подчеркивается необходимость учитывать национальную, региональную специфику стран, где проходят обучение иностранные студенты.

В Российской Федерации ведущим вузом, решающим эти задачи выступает Российский университет дружбы народов.

Это подчеркивается следующими факторами:

- в РУДН обучаются 6,5 тысяч студентов из 146 стран мира, что составило 40% контингента обучающихся на дневном отделении Университета в 2012г.;

- РУДН – член Международной ассоциации университетов, член Европейской ассоциации университетов, имеет более 160 договоров о сотрудничестве с иностранными университетами и научными центрами;

- РУДН принимает участие в программах и форумах ООН, Юнеско, Совета Европы и иных международных и межправительственных организациях.

Успешное выполнение этих задач во многом зависит от подготовки субъектов педагогической деятельности от их личных свойств и качеств, влияющих на эффективность выполнения функций.

Подготовка иностранных студентов в РУДН рассматривается как открытая система.

Важность выделения отношений определяется тем, что именно они задают социальный контекст, в котором живет и действует индивид, социальная группа и детерминируют внешние координаты, относительно которых разворачивается их деятельность [С.Л.Рубенштейн, Е.Б.Старовойтенко],

Данные отношения имеют внутреннюю и внешнюю направленность. Внутренняя направленность ориентирована на построение такого педагогического для обучения иностранных студентов, которая позволяет формировать профессиональные ценностные установки субъектов, реализовать в условиях вуза опережающие формы и методы обучения которые обеспечивают становление, развитие и сопровождение профессиональной

компетентности субъектов педагогической деятельности. Внутренняя направленность характеризуется необходимостью модернизации системы обучения, отвечающей новым вызовам современного общественного развития.

Двойной характер отношений в значительной степени повышает риски в социальных системах (В.А. Акимов, В.В. Лесных, Н.Н.Радаев, А.Н.Сухов) и в том числе при обучении иностранных студентов.

Это положение обосновывается тем, что данный характер отношений может лежать в основе конфликтов, например, межнациональных, религиозных, межгрупповых, межличностных и нести опасность или угрозу целостности социальной системе или внести неопределенность в ее функционировании, например, внезапное изменение норм и требований к деятельности системы.

Исследование настоящего состояния научной разработанности проблемы предупреждения и прогнозирования рисков показывает, что в современной науке данной проблеме уделяется много внимания.

Анализ диссертаций по общественным наукам с 2000 по 2012 годы, позволяет сделать следующие выводы: наблюдается устойчивый рост интереса к проблемам прогнозирования и управления рисками. Показательно увеличение количества диссертаций по проблемам предупреждения рисков.

Основные вопросы, к которым проявляется научный интерес это – управление рисками, прогнозирование и принятие адекватных мер по выходу из ситуаций с высоким уровнем неопределенности.

Современные исследования проблемы рисков посвящены раскрытию методологических принципов, обоснованию ведущих закономерностей становления и развития деятельности по предупреждению и прогнозированию рисков, описанию междисциплинарных связей, созданию типологий и классификаций, определению критериев и показателей эффективной деятельности по выходу из ситуаций риска.

Однако, обобщая научные исследования в данной области можно сделать следующие выводы.

В основном риски рассматривались с позиций предупреждения аварий, катастроф техногенного или природного характера.

В области теорий управления – доминируют темы, связанные с риск-менеджментом, принятием решений в ситуациях с высоким уровнем неопределенности, и т.д.

В социальных науках важными проблемами выступают вопросы обеспечения безопасности общества, исследование источников опасности для жизнедеятельности человека и организаций. Здесь важно отметить, что пик исследований приходится после событий, имеющих катастрофические последствия для общества. Так большинство работ в этой сфере (34%) относится к периоду 1990-1994 г.г., где переосмыслились и интерпретировались события, связанные с перестройкой и распадом СССР. В этом случае можно констатировать, что в научной деятельности исследованию функции по прогнозированию и предупреждению рисков уделялось второстепенное внимание, а дальнейший ход исторического развития России показал, что даже предложенные научные рекомендации не всегда реализовались на практике.

В педагогике научные интересы в основном сконцентрированы вокруг проблем, связанных с изучением девиантного поведения, выделением риск- факторов при формировании и развитии личности, преодолению конфликтных ситуаций в педагогической среде, педагогическому проектированию информационных, экологически безопасных педагогических сред. В большинстве случаев субъектами исследования выступают подростки с отклоняющимся поведением, среда воспитания, способствующая или препятствующая формированию данного типа поведения, педагогические технологии, предупреждающие девиантное поведение.

То есть, большинство работ ориентируются на различные школы, методологические подходы, что создает определенные затруднения в системном понимании основ возникновения, развития и предупреждения рисков. На практике это приводит к серьезным противоречиям в достижении общей цели – повышении эффективности обучения иностранных студентов в Российских

вузах. Вместе с тем, в настоящее время накоплен достаточный научный потенциал для реализации целостного подхода, обоснования условий и факторов, раскрытия источников эффективности деятельности по предупреждению рисков в системе обучения иностранных студентов в российских вузах.

В качестве исходных научных позиций, определяющих направление исследования, выступили актуальные направления теории и практики высшего образования которые базируются на трудах Б.Г.Ананьева, В.М. Бехтерева, А.Н.Леонтьева, А.С.Макаренко, С.Л. Рубенштейна, Е.Б.Старовойтенко и интегрируют достижения общественных, естественных наук. Это позволяет не только исследовать деятельность по предупреждению рисков во ее многообразии и противоречивости, но и предлагать конкретную систему мер по преобразованию сложившейся педагогической практики.

Психолого-педагогическая характеристика различных аспектов функционирования образовательного процесса содержится в работах С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Н.И.Вьюновой, А.Н.Джуринского, И.Ф.Исаева, В.А.Караковского, В.И.Казаренкова, Е.А.Левановой, В.С.Леднева, А.В.Мудрика, Н.Д.Никандрова, Л.И.Новиковой, Л.С.Подымовой, С.Б.Серяковой, М.Н.Скаткина, В.А. Слостенина, Е.А.Ямбурга и др.

Над различными проблемами профессиональной подготовки в разное время плодотворно трудились А.Н.Герасимов, Б.С.Гершунский, П.Ф.Каптерев, Т.И.Зайко, Г.В.Зибров, К.Ю.Итин, М.А.Колесников, В.Н.Новиков, А.Д.Лазукин, В.С.Леднев, В.И.Марченков и др. Анализ трудов названных и других авторов позволяет определить историко-педагогические тенденции зарождения, развития высшего образования, выявить научные и прикладные позиции исследования, разработать перспективные педагогические направления по прогнозированию и предупреждению рисков.

Рассматривая образование иностранных студентов в РФ, как открытую систему важно отметить выводы из работ О.С.Анисимова, И.В.Блауберга, В.Н.Кудрявцева, Ю.И.Морозова, Ю.Г.Носкова, С.С.Поповяна, И.С.Семенова, Г.П.Щедрицкого, Э.Г.Юдина и др. В этих исследованиях раскрыты системные основы деятельностного подхода к обучению, выявлены и

обоснованы закономерности развития функционирования социальных систем, а также основные принципы их проектирования.

На данный момент можно говорить о сформированном научном потенциале, посвященном рассмотрению риска как научного феномена. Это работы В.Н.Гримак, Л.Л.Гуровой, И.Е.Задорожнюк, А.В.Зозолук, Т.В.Корниловой, А.Л.Кондратчик, Е.Ю.Митрохиной, Г.Ф.Похмелькиной, А.Н.Сухова и др. Здесь рассматриваются деятельность и поведение личности в ситуациях риска и неопределенности.

Непосредственно проблема обеспечения безопасности современной образовательной среды нашла отражение в трудах И.А.Бабаевой, Е.В.Бурмистровой, Е.П.Велихова, В.В.Коврова, В.Н.Мошкина, В.П.Овечкина и др. Интересы ученых концентрируются преимущественно вокруг изучения информационной и психологической безопасности жизнедеятельности субъектов образовательного процесса.

Результаты исследования убедительно свидетельствуют о необходимости преодоления парциальной ориентации в изучении проблем по прогнозированию и предупреждению рисков при подготовке иностранных студентов в России.

Представляется достаточно очевидным, что, несмотря на значимость и актуальность всестороннего исследования закономерностей, механизмов, по прогнозированию и предупреждению рисков в педагогической среде остаются недостаточно изученными. Так, прежде всего, необходимо концептуально разработать теоретические и прикладные основы педагогической деятельности в условиях неопределенности, выявить и обосновать критерии и показатели эффективности деятельности субъектов педагогического процесса в ситуациях риска, а также разработать конкретные меры по прогнозированию и предупреждению рисков при обучении иностранных студентов.

Таким образом, результаты изучения опыта и современной практики, анализ научных трудов отечественных и зарубежных исследователей позволяет сделать следующие выводы:

Проблема предупреждения рисков актуальна для теории и современной педагогической науки и практики. Однако в

настоящее время недостаточно изучены, не выявлены механизмы, условия, источники развития и формирования педагогической деятельности по предупреждению рисков.

Несмотря на актуальность данной проблемы, современные педагогика и психология не предложили достаточно действенной модели по прогнозированию и предупреждению ситуаций с высоким уровнем неопределенности, что не позволяет создать целостные психолого-педагогические технологии подготовки иностранных студентов к практической деятельности.

Недостаточная изученность проблемы рисков обуславливает необходимость поведения комплексного исследования. Данный подход может быть реализован на основе интегративного использования достижений социальных, естественных и технических наук и реальной практики. Использование данного подхода позволит рассмотреть проблематику прогнозирования и предупреждения рисков в многомерном пространстве и успешно реализовать цели и задачи исследования.

А.Д. Акбергенов (РУДН, Москва, Россия)

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ
АКТУАЛЬНЫХ МИРОВЫХ СОБЫТИЙ - МАЛИЙСКИЙ
КРИЗИС В 2012 - НАЧАЛЕ 2013 Г. Г:
ПРИЧИНЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Качество подготовки специалиста в университете зависит от многих факторов. Важным фактором является использование в учебном процессе новейшего материала об актуальных мировых событиях, сообщений и аналитических сводок, полученных из средств массовой информации. Такой информацией могут являться события в Республике Мали. Студентам можно предложить следующий материал.

Республика Мали – государство в Западной Африке, получившее независимость в 1960 году. Первым президентом страны стал Модибо Кейта (1960-1968), выходец из народа малинке. Он был одним из известных лидеров национально-

освободительного движения в Западной Африке, создателем партий Суданский союз (РДА). За прошедшие годы страна пережила ряд потрясений, но тем не менее малийцы до сих пор чтят этого видного политического деятеля, в период президентства Альфа Умар Конаре (1992-2002) был создан мемориал в честь первого президента Мали.

Франция, как отмечают эксперты, сегодня делает все возможное в своей внешнеполитической стратегии в этом регионе, она стремится извлечь максимум преимуществ из конкретной ситуации. С самого начала зарождения нынешнего глубокого политического, системного кризиса Париж внимательно и весьма активно реагировал на создавшееся положение в том или ином беспокойном регионе Африки, преследуя при этом, прежде всего, свои собственные стратегические интересы.

Особенностью малийского кризиса является и такой важный фактор, связанный с военно-политическим положением в Ливии, особенно после краха режима М.Каддафи. Ситуация заключается в том, и это подчеркивают многие аналитики, что в эпоху управления полковника, «короля всех царей», многие соседние страны чувствовали себя в некоей зоне безопасности, а часть населения, особенно высшие представители властных структур таких стран имели доступ к «финансовому пирогу». Все это некоторое время позволяло как-то не обострять общую ситуацию в регионе, который к тому же уже испытывал влияние «Арабской весны». Особенно это ощутили на себе представители преимущественно кочевых народов - туарегов, издавна живущих в зоне Сахары и Сахеля. Как подчеркивают ученые-этнографы, образ жизни представителей кочевых племен огромной африканской пустыни характеризуется независимостью, громадной ролью традиций в их повседневной жизни, определенной приверженностью к устоям религии, в данном случае ислама, хотя ислам как таковой у многочисленных племен туарегов имеет, безусловно, и свои локальные специфические особенности. Так уж получилось, что после краха режима М.Каддафи основные боевые силы туарегов были вынуждены уйти из Ливии в свои родные места, но при этом, конечно, они лишились важных источников существования. Имея на руках

много современного оружия, опыт ведения боевых операций, такие отряды туарегов попадают под влияние, а в некоторых случаях, и под прямое подчинение экстремистских сил, контролируемых прежде всего со стороны «Аль Кайда» исламского Магриба –АКИМ (1). Западные ученые (Оливье Руа, и др.) уже давно ведут теоретические исследования касательно вопросов борьбы с таким явлением как «исламский терроризм», таким специфическим противником, как известная международная террористическая организация «Аль Кайда», другие подобные движения экстремистского характера в современном мире. При этом акцент делается на то, что такой противник требует постоянного внимания, мобилизации всех имеющихся сил и опыта мирового сообщества. Как специфический феномен международного масштаба, организация террористической направленности, Аль Кайда и после смерти своего лидера, Усамы бен Ладена, требует к себе постоянного внимания, непрерывного совершенствования всех имеющихся в арсенале способов борьбы, методов ведения контртеррористической борьбы (2).

Начав военную интервенцию в Мали, Франция рассчитывает, прежде всего, решить следующие задачи, а именно:

- не допустить дальнейшего расширения зоны влияния международного терроризма в Африке в целом, в Западной Африке в частности, т.е. в регионе, где Франция традиционно « присутствует»(presence française), имеет свои долгосрочные экономические, военно-политические и иные интересы со времен эпохи колониализма;

- способствовать процессу восстановления порядка в Мали, где государственные структуры проявили абсолютную беспомощность перед лицом наступления объединенных сил исламистского характера, представляющих и поныне реальную угрозу целостности страны, ее соседей;

- продемонстрировать всему цивилизованному миру, а также странам Западной Африки, твердую решимость Парижа и впредь оставаться «другом» всех обездоленных, гарантом законности и прав человека;

- подготовить соответствующую благодатную почву для длительного присутствия в Африке, несмотря на тяжелейший

структурный кризис в современном мире, в том числе и в Европе, в самой Франции.

Внутри самой страны-метрополии любая маленькая победоносная война на периферии будет, несомненно, способствовать решению ряда важнейших политических задач, стоящих перед всеми основными политическими партнерами нынешнего президента-социалиста. Политологи справедливо отмечают, что состоявшийся визит Франсуа Олланда в Мали 2 февраля 2013 г. преследовал именно цель вдохновить французских военнослужащих, безусловно их поддержать в деле осуществления благородных задач, совместно праздновать победу в войне с экстремистами, доселе наступавшим в направлении малийской столицы с Севера. Так, директор агентства международных исследований JCB Consulting International Жан-Шарль Бризар прямо утверждает, что именно в этом заключалась главная задача главы французского государства в ходе его неожиданного визита в Мали. Известный специалист по исламу Кадер Абдеррахим из Института политических исследований (Париж) четко отмечает, что войну против терроризма невозможно выиграть только при помощи пушек. Далее французский ученый продолжает: именно упор на экономическое развитие поможет избежать возвращения джихадистов на Север Мали.

Париж в ходе военного вмешательства в Мали использовал и другие возможности в системе международных отношений, в том числе и дипломатические. Отметив, что данная акция под названием «Serval» осуществлена по настоятельной просьбе именно малийской стороны, Франция старается четко очертить рамки своих действий, в том числе и возможные сроки ведения контингентом французских военнослужащих (их общее число достигает 4600 чел.-авт.) боевых операций в зоне, которая ранее была занята исламистскими отрядами. В ходе недавней встречи с вице-президентом США Джозеф Байденом, где обсуждались актуальные международные проблемы, французский президент выразил благодарность за оказанное содействие в операции в Мали. Страны ЕС также поддержали усилия Парижа по урегулированию ситуации в этой африканской стране. Германия со своей стороны приняла решение направить в

Мали группу военных специалистов-медиков для работы в военном госпитале. Свою поддержку Франции выразили и другие страны мира.

Итак, в создавшейся ситуации Франция весьма заинтересована в улучшении не только своего политического имиджа, но и как можно лучше продвинуть и экономические проекты. Как стало известно, принято решение, что Париж будет инвестировать в экономику Мали, сегодня же там работают всего 125 французских предприятий, а общий объем инвестиций составляет около 6 млн. евро(3).

Между тем события в Мали, военная интервенция Франции вызвали, естественно, поток различных мнений и откликов, краткий анализ которых позволит, на наш взгляд, как-то прояснить в некоторой степени ключевые вопросы, вытекающие из феномена нынешнего регионального кризиса в Западной Африке. Так, бывший премьер-министр Франции (1988-1991), видный политический деятель страны Мишель Рокар (нынешний глава научного совета «Тегга Нова») в статье на страницах влиятельной газеты «Монд», в основном с патриотических позиций рассуждает о месте ислама в мире, о влиянии исламистов в регионе. Так, по данным этого влиятельного европейского политика, в зоне Сахеля число сторонников движения Ансар -эд -Дин уже достигает около 1 млн.чел. Обращая внимание наблюдателей на ряд острых заявлений видных деятелей ислама в Мали (таких, как имам Махмуд Дико) в контексте французской интервенции, известный политик призывает общественное мнение стремиться найти новые формы «сожительства» представителей христиан и мусульман, создать атмосферу «настоящего взаимного доверия» между ними. Африканские же страны, рассуждает далее М. Рокар, должны заняться перестройкой всего государственного аппарата, армии, полиции и т.д. Выступая за реформы ислама, он подчеркивает, что именно Франция услышала призыв Мали о помощи(4). Представители крупных известных научных центров, институтов Франции, занимающиеся актуальными вопросами относительно роли ислама в современном мире, подходят с несколько иных позиций при анализе причин и последствий кризисных событий в странах, подобных Мали. Так, например, профессор Оливье Руа (EHESS,CNRS), автор ряда солидных

работ, посвященных роли политического ислама в современном мире, в том числе и в таких регионах как Ближний Восток и Центральная Азия, призывает к осторожности при рассмотрении соотношения между такими категориями как «единство Мали» и «исламский терроризм»(5). В статье «Тщетность французской стратегии в Мали» ученый призывает отбросить риторику о «войне против терроризма», особо подчеркивает важность и необходимость политического подхода - «une approche politique» - при анализе всех ключевых проблем при анализе кризисных ситуации. Критически оценивая известные подходы бывшего американского президента Дж. Буша по вопросам борьбы с международным терроризмом, новые подходы и методы с терроризмом, предпринимаемые за последнее время нынешним президентом Бараком Обамой, профессор Оливье Руа исходит из того, что Франции не следует увлекаться глобальной задачей - пытаться искоренить Аль Кайду повсюду, например ее филиалы в Магрибе. Подчеркнув, что Аль Кайда - это объединение международных джихадистов, французский ученый обращает внимание на такую особенность – оно не отражает, или точнее, не выражает интересы местных социальных или политических движений, а опирается, тем не менее, прежде всего, на салафитские и криминальные элементы. Общеизвестно также, обращает наше внимание далее французский исследователь, что Аль Кайда на протяжении длительного периода действует главным образом на периферии мусульманского мира – Босния, Чечня, Афганистан, Йемен, Сахель, и редко - в его «сердце», на Ближнем Востоке. Главная цель Аль Кайда, острие его атак, как особо подчеркивается О. Руа, это страны Запада, их граждане, находящиеся за рубежом. Как нам кажется, недавние трагические события вокруг нефтяного комплекса ВР в Алжире еще раз подтверждают, справедливость таких утверждений этого крупного французского эксперта. Тем не менее, полагает далее ученый, следует аккуратно рассматривать ключевые вопросы современного положения в Мали, особенно в связи с ролью туарегов. Согласно утверждениям маститого французского исследователя, так называемый туарегский вопрос в этой стране появился, прежде всего, из-за наличия напряженности этно-национального характера, а не как следствие исламизма. И

потому, по мнению О.Руа, вопрос может быть решен только политическим путем, т.е. необходимо провести равномерное распределение властных полномочий. В этой связи, считает политолог, французская интервенция в Мали может привести, при определенных условиях, к созданию немалых дополнительных сложностей при решении указанной проблемы. И действительно, совершенные исламистами недавно ряд террористических актов на севере Мали, в районе г. Гао, заставляют задуматься еще раз не только военных, принимающих непосредственное участие в боевых действиях, но и высшие политические круги стран, вовлеченных в решение данной очень серьезной проблемы в современных международных отношениях.

В заключении краткого обзора событий в Западной Африке, эволюции кризиса в Мали, следует отметить следующее:

Африка переживает период сложных трансформационных изменений, которые вызваны необходимостью выбора моделей дальнейшего развития африканских государств. Франция в Африке в очередной раз проводит свою традиционную политику, пытаясь опереться на достаточно широкую международную поддержку. Подчеркивая, что военная интервенция преследует цель искоренить международный терроризм, сохранить территориальную целостность Мали, официальный Париж жаждет только победы, однако при этом не выступает и против проведения руководством африканской страны различных реформ, он не хочет откладывать решение других острых проблем в этой африканской стране. Дальнейший ход событий в регионе, несомненно, окажет свое влияние на всю внешнеполитическую стратегию Франции в современном мире, включая и развивающиеся страны, в сложных условиях продолжающегося углубления и обострения структурного мирового кризиса.

Данную информацию студенты восприняли с интересом, а в дальнейшем, проявили потребность в подготовке материала для занятий по актуальным вопросам мировой политики совместно с преподавателем. Практика использования новейшей информации в содержании учебного материала показывает, что у студентов появляется мотивация к учению, развивается интерес к учебному предмету, а в целом, повышается качество профессиональной подготовки специалиста в высшей школе.

Источники

1. Mathieu Pellerin . Le Sahel et la contagion libyenne – in «Politique étrangère», №4, 2012; A Review of Jihadi Groups Active on the African Continent - in «International Institut for Counter-Terrorism», December, 2012.
2. Foreign Affairs, jan. 2013.
3. Известия, 5 февраля 2013 г.; World Economic Situation and Prospects 2012-United Nations, New York, 2011.
4. Le Monde, 5 février 2013.
5. Le Monde, 4 février 2013.

**А.Е. Ушницкая (ПИ СВФУ им. М.К.Аммосова,
Якутск, Россия)**

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Важнейшей задачей высшего педагогического образования является формирование у студентов профессиональных умений. Профессиональное становление педагога – сложный, длительный и противоречивый процесс, который включает в себя различные содержательные и структурные компоненты. Поэтому в ВУЗах цели подготовки педагога ставятся комплексно и направлены на когнитивное и личностное, индивидуальное и социальное развитие. Комплексный подход в обучении является признанным направлением современной педагогики, но его реализация сопровождается серьезными теоретическими и практическими трудностями.

Рассматривая взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования, Д.И. Фельдштейн отметил, что остро встает проблема подготовки современного педагога-практика, воспроизводящего лучшие традиции отечественного учительства в отношении к детям, к делу. Современный учитель должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих задач приобщения к научным знаниям и

не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Роль учителя в активно изменяющемся обществе, в общей ситуации и при формирующихся тенденциях обязывает найти средства подготовки педагога, способного направлять воспитанников на развитие активной творческой позиции.

Социальная неопределенность, утрата ценностных ориентиров развития общества и индивидуальной жизни человека делают образование ответственным за тот нравственный кризис, который охватил современное российское общество. Поэтому задача воспитания будущего педагога состоит в том, чтобы в процессе обучения в вузе он овладел не только системой профессиональных знаний и умений, но и приобщился к духовно-нравственным, культурным ценностям, доминирующим в данном обществе, в том числе и в культурной среде вуза.

Основываясь на принципах культурологического лично ориентированного образования, мы рассматриваем образование как часть культуры, которая, с одной стороны, обогащается ею, а с другой - влияет на ее сохранение и развитие. Механизмом сохранения культуры является культурная идентификация. Идентифицируя процесс становления личности в вузе с осознанием принадлежности к российской культуре, интериоризации ее ценностей, выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни, мы воспитываем духовную, нравственную личность, способную к воспитанию нового поколения людей культуры. Как отмечает В.С.Мухина, овладение идентификацией ведет к формированию механизмов социального поведения, к установлению отношений с другим человеком на положительных эмоциональных началах. Развитие способности к идентификации определяет формирование социально значимых свойств личности, например, таких как способность к сопереживанию и активному нравственному отношению к людям, к человечеству, к самому себе.

Идентификации уделяется большое внимание в самых разных направлениях психологии. Впервые данное понятие появилось в ранних работах Фрейда, где он попытался объяснить ее существованием общего для всех людей бессознательного. Фрейд обратил внимание на роль идентификации в социализации

личности, присвоении ее социального опыта: по его мнению, самоотождествление – это не просто подражание, но присвоение, основанное на очевидном единстве происхождения; оно выражает сходство явлений через их общность на уровне бессознательного. В современном психоанализе идентификация определяется как психологический процесс, посредством которого субъект присваивает себе свойства, качества другого человека и преобразует себя по его образцу.

В современном мире нестабильность социального самосознания, определяющая кризис социальной идентичности ставит новые задачи перед психологией и педагогикой. В современном динамичном обществе проблема формирования соответствующего социального сознания, как базиса адаптации и развития, является очень актуальной в научном и практическом плане. Но для исследования этой проблемы, как отмечает Г.М. Андреева, необходим поиск новых принципиальных подходов к анализу социально - психологических феноменов в изменяющемся мире. При профессиональной педагогической деятельности важную роль играет личность самого учителя и уровень его социализированности. Как известно, в процессе социализации у человека появляется система представлений о себе, которая влияет на общение, поведение и деятельность, происходит постепенное осознание существования различных социальных структур, а также собственной социальной идентичности, заключающейся в формировании систем социальных характеристик, неразрывно связанных с индивидуальными, но имеющими смысл объединения человека с другими, определяющими его позицию в обществе, отношение к ценностям, нормам, правилам группы, социальную перспективу и деятельность.

В ВУЗах необходимо обратить серьезное внимание на повышение эффективности подготовки будущих педагогов за счет расширения области их мировоззрения, социального самосознания и преодоления противоречий в индивидуальном и социальном сознании. При этом важную роль играют личностные качества самого студента - будущего педагога: осознание себя, своего места в социальном мире, развитие чувства собственного достоинства и уверенности в себе, терпимости и гибкости в отношениях, выбор перспектив и т.д. и профессиональные:

осознание значения новых знаний, отечественного и зарубежного опыта, важности инновационной деятельности и т.д. Самое главное, что приобретают студенты - это осознание собственного смысла и своей перспективы. Мы согласны с теми, кто утверждает, что главным критерием социального становления личности является степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованности, проявляющаяся в реализации социального в индивидуальном, что обеспечивает реальное социокультурное воспроизводство человека и общества.

Социальное самосознание формируется практически на протяжении всей жизни человека. В ВУЗе этот процесс, конечно, тесно связан с профессиональным становлением, при котором немаловажную роль играет уровень профессиональной компетентности самих преподавателей. У студентов постепенно складываются осознанные представления о своей будущей профессиональной деятельности, принадлежности к социальной, этнической, профессиональной и другим общностям. Все они взаимосвязаны и в идеале должны находиться в гармоничном, не противоречащем друг другу соответствии. Многие студенты, поступающие в ВУЗы, попадают в принципиально новую для себя среду. Они меняют не только место жительства, но и культуру быта, отношений, труда и т.д. Например, в ходе исследования мы выявили студентов, которым пришлось очень многое изменить в себе: способ проведения свободного времени, привычки, манеры и т.д. вплоть до речевого диалекта, чтобы чувствовать себя уверенно в вузе. Эти студенты отмечали, что они как бы "входят в цивилизацию" через образование. Интересные трансформации были выявлены в осознании студентами себя, в содержании их социальной идентичности. Важное значение имеет повышение социальной активности студентов через включение их в научную и общественную жизнь, внедрение инновационных форм обучения, стимулирование самообразовательной деятельности, формирование ценностных ориентаций. Организация разносторонней социально направленной деятельности позволяет расширить пространство социализации будущих специалистов на основе связи внутренней жизни учреждения образования со структурами внешней среды.

Таким образом, активная творческая деятельность студентов, приобщение к научной, общественной работе ВУЗа, позитивное эмоциональное отношение к своей будущей профессии способствуют формированию социальной идентичности будущих педагогов.

Литература

Абальханова - Славская К .А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. Т15. №4. С.39 - 56

Андреева Г.М., Шевелева А .Ю. К вопросу о проблеме группы в социальной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14 Психология. №1, 1998. С. 41 - 47.

Асмолов А .Г. К ультурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996.

Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация - содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства // Мир психологии. 1998., №1, (13). С. 5 - 11.

З.В. Бойко (РУДН, Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ И АФРИКИ

Проблема исследования особенностей процесса адаптации становится все более актуальной. Современные процессы глобализации и интеграции затронули и систему образования. В Россию, участвующую в создании единого образовательного пространства, приезжают учиться студенты из разных стран.

В Российском университете дружбы народов учатся студенты из 146 стран. Иностранцы студенты, приезжающие учиться в Россию, оказываются в новой социокультурной среде к которой им приходится адаптироваться. Адаптация студентов включает в себя различные аспекты. Студентам приходится приспосабливаться к новым климатическим условиям, часто к другой системе образования и к новой культуре.

Процесс адаптации зависит от множества факторов индивидуальных и групповых. Адаптация (саморегуляция) осуществляется на различных уровнях: биохимическом, физиологическом, психическом, социальном и др. Процесс адаптации протекает по-разному и зависит от степени согласования между индивидом и средой.

Социальная адаптация – процесс активного приспособления человека к изменившейся среде с помощью различных социальных средств. Различают активную и пассивную социальные адаптации. Показателем успешной социальной адаптации является высокий социальный статус индивида в данной среде, а также его удовлетворенность этой средой в целом.

Для социокультурной адаптации наиболее важными факторами являются длительность проживания в новой среде, язык, количество контактов и культурная дистанция. Самые большие трудности в адаптации возникают в начале вхождения в новую культурную среду. Социокультурные проблемы постепенно уменьшаются с течением времени, в то время как психологические трудности, как правило, имеют тенденцию усиливаться.

В Российском университете дружбы народов уже не первый год проводятся исследования различных аспектов процесса адаптации иностранных студентов. Исследовались особенности адаптации представителей разных культур. Результаты наших исследований уже были неоднократно опубликованы [Бойко З.В., 2010; Бойко З.В., Марин Херес К.Г. 2011; Бойко З.В., Л.Б. Хасенова, 2011].

В нашем исследовании, посвященном изучению особенностей адаптации, приняли участие 60 студентов РУДН: 30 студентов из Латинской Америки (14 юношей и 16 девушек) и 30 студентов из Африки (15 юношей и 15 девушек), возрастные характеристики выборки колеблются от 20 до 23 лет.

Для определения уровня социокультурной адаптации латиноамериканских студентов мы использовали «Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде (АЛКСС)», Л.В.Янковского в модифицированной версии Т.Г. Стефаненко и М.С. Панова. Опросник был переведен на испанский, португальский и английский языки и включает в себя 60 утверждений. Опросник состоит из шести субшкал:

удовлетворенность, интерактивность, конформность, депрессивность, ностальгия и отчужденность. Индивидуальная или групповая оценка выявленного общего уровня степени межкультурной адаптации осуществляется по следующим ступеням: максимальный уровень 9-10 баллов, средний уровень 6-8 баллов, низкий уровень 2-4 балла.

Достоверность различий в средних значениях оценивалась с помощью t-критерий Стьюдента.

Средние значения по переменным удовлетворенность и депрессивность в группе африканских студентов выше, чем в группе латиноамериканских студентов. По всем остальным переменным показатели латиноамериканских студентов незначительно превышают показатели, полученные в группе африканцев.

Полученные результаты свидетельствуют о большей удовлетворенности африканских студентов в целом, по сравнению с латиноамериканцами. Африканцы по сравнению с латиноамериканцами больше довольны своим положением в России. Они отмечают, что в целом их ожидания, связанные с приездом в Россию, оправдались. Для них характерно чувство сопричастности с новым социумом.

В то же время более высокие показатели, полученные по шкале “депрессивность”, указывают на то, что африканские студенты тоскуют по родине и скучают по своим близким. Более высокие показатели, полученные в группе африканских студентов, по сравнению с группой латиноамериканских студентов свидетельствуют о невозможности реализовать свой уровень ожиданий, связанный с социальной и профессиональной позицией, чувстве бесперспективности, сомнениях и тревоге.

В группе студентов из Латинской Америки показатели по шкале “интерактивность” оказались выше чем в группе студентов из Африки, что позволяет сделать вывод о настроенности латиноамериканцев на расширение социальных связей, направленности на сотрудничество с другими.

По шкале «конформность» в группе латиноамериканских студентов показатели также оказались выше чем в группе африканцев. Латиноамериканцы, по сравнению с африканцами, больше ориентированы на социальное одобрение, они более

зависимы от группы и испытывают большую потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с окружающими. Они охотнее заводят новые знакомства. Латиноамериканцы отмечают, что с удовольствием изучают русский язык и хотят овладеть им в совершенстве. Если они сталкиваются с трудностями, они с легкостью спрашивают совета у окружающих и друзей.

Показатели по шкале «ностальгия», полученные в группе латиноамериканцев, незначительно превышают показатели, полученные в группе африканских студентов. Студенты из обеих групп переживают из-за разъединенности с традиционными культурными ценностями и нормами, тоскуют по родине и близким. Уровень отчужденности у африканских студентов оказался также ниже, чем у студентов из Латинской Америки. Следовательно, латиноамериканские студенты испытывают больше проблем в процессе адаптации чем африканцы. Они переживают свою беспомощность, ощущают скованность и внутреннюю несвободу, им сложно принять новый социум.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что студенты из Африки и Латинской Америки испытывают похожие трудности в процессе социокультурной адаптации. Адаптироваться к новой социокультурной среде им помогают разные стратегии, которые они выбирают.

Студенты из Латинской Америки часто сталкиваются с непониманием со стороны представителей русской культуры, когда стремятся к более тесному общению. Их повышенная интерактивность часто воспринимается как навязчивость, что в итоге часто приводит к отчужденности и неприятию нового социума латиноамериканцами.

Студенты из Африки переживают свою беспомощность и изолированность, связанную с социальной и профессиональной позицией, из-за невозможности проявить свои профессиональные навыки (российское законодательство ограничивает возможности иностранных студентов на трудоустройство на территории России). В связи с этим они сталкиваются с невозможностью реализовать свой уровень профессиональных ожиданий, что приводит к переживанию чувства бесперспективности, подавленности, сомнениям в собственной профессиональной

состоятельности, изолированности и неуверенности в себе.

Литература

Бойко З.В. Этнопсихологические особенности структуры уверенности китайских студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2010. – №1.- С.37 – 41.

Бойко З.В., Марин Херес К.Г. Особенности коммуникативной компетентности и адаптации студентов из Латинской Америки на разных этапах обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2011. – №1.- С.37 – 40.

Бойко З.В., Хасенова Л.Б. Развитие адаптивности и ценностных ориентаций у казахстанских студентов в процессе социокультурной адаптации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2011. – №3.- С.34 – 39.

Т.Н.Бокова (ВГСПУ, Волгоград, Россия)

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В США И РОССИИ

Педагогическая мысль России традиционно отличалась высоким уровнем восприимчивости к плодотворным зарубежным идеям и исканиям. США являются бесспорным лидером современных разработок в области высшего образования. Особую значимость оценка качества обучения приобретает в связи с вхождением России в Болонский процесс, важнейшей целью которого выступает создание единых стандартов качества преподавания, с опытом применения многоуровневой системы высшего образования, с использованием рейтинговой системы оценки знаний студентов в высших учебных заведениях, а также с внедрением системы зачетных единиц (кредитов) и ЕГЭ, как вступительного экзамена в университет. Всё это требует изучения зарубежного опыта, во-первых, в целях его использования с учётом национальных особенностей российского образования и,

во-вторых, для создания общих ориентиров развития единого европейского образовательного пространства

Для анализа системы высшего образования в США и России были изучены как отечественные (Дмитриев, 2005, Малькова З.А., Дохилян Л.С., Бессарабова И.С., Бабашев А.Э., и др) так и оригинальные издания (Statistical Abstract of the United States, 1998; Pulliam J, 2008; Gaither M, 2000, Streep N, 2001 Milton M, 2000 и др.).

На наш взгляд, основными достоинствами высшего образования в США являются: 1) многоуровневая система высшего образования, «бакалавриат»- «магистратура»- «докторантура», в которой бакалавриат готовит студента к профессиональной деятельности, а магистратура выступает послевузовской формой образования; 2) построение обучения на принципах индивидуализации и вариативности, что предполагает построение индивидуального образовательного маршрута в соответствии с возможностями и способностями каждого студента; 3) рейтинговая система и кредитная системы как формы контроля и возможность измерить общую академическую успеваемость студента (Grade Point Average – GPA); 4) компьютеризация обучения при сдаче зачетов, экзаменов и учете зачетных единиц студента. активное внедрения передовых информационных технологий в процесс обучения — при чтении лекций, проведении практических занятий и семинаров и т. д. Подобные технологии решают многие проблемы, с которыми сталкиваются специалисты в области образования: сокращают время на проверку домашних заданий, их рассылку студентам, проверку контрольных работ и т. п.; 5) Возможность получать диплом о высшем образовании по двум специальностям одновременно при помощи переноса кредитов из одного учебного заведения в другое.

Несмотря на эти значимые положительные аспекты высшего образования в США возникает и много проблем. Прежде всего это *высокая стоимость обучения*. Стоимость обучения зависит от рейтинга университета. В Гарварде это 50—60 тыс. долларов в год, ведущие университеты — 40—50 тыс. долларов в год. Например, в Мерилендском университете стоимость обучения в год составляет 38 тыс. долларов. Частные вузы лидируют по

уровню оплаты за обучение, особенно Стэнфорд, Гарвард, Дюк, Корнуэльский, Джона Гопкинса, Рокфеллеровский университет, Техасский университет в Далласе, Калифорнийский университет в Сан-Франциско, Калифорнийский технологический университет.

Как утверждает П. Грэм, за последние полвека более половины всех Нобелевских премий и медалей Филдса (наград за математические открытия) были отданы ученым из США [Грэм, 2011]. Однако, важно заметить, что большинство этих ученых проживали в США, но являлись иностранными специалистами, так как в средних и высших учебных заведениях дается достаточно *низкий уровень знаний по математике, физике, биологии и химии.*

Образование в США призвано дать учащимся глубокие познания в интересующей их сфере, с которой в дальнейшем будет связана их карьера. При этом важной проблемой является *отсутствие общих базовых знаний* по тому или иному предмету. Например, многие американцы понятия не имеют, кто автор «Много шума из ничего».

В последнее время, ученые отмечают также значительное *понижение уровня знаний по своим правам и обязанностям*, так • 47% не знают, что в каждом штате выбирается по 2 сенатора; половина студентов полагает, что президент назначает членов конгресса; 1 из 8 студентов считает, что президенту не обязательно следовать законам.

В высших образовательных учреждениях США *недостаточное внимание уделяется изучению иностранных культур и языков*, за исключением испанского языка.

Г.Д. Дмитриев подчеркивает такую проблему, как *девальвация оценок*, выставляемых преподавателями. В 2004 году шестерым преподавателям Университета в Питтсбурге за слишком большое количество отличных отметок (Д) - до 50%, а в ряде случаев до 70% от их общего числа - снизили ежегодное повышение зарплаты с 2000 до 1000 долларов [Дмитриев, 2005]. Преподаватели опасаются, что из курс не выберут или исключат из программы из-за оценки, которую им выставляют студенты в конце каждого семестра и поэтому оценивают необъективно.

Более того, американские студенты очень часто воспринимают процесс обучения как «fun»(забаву). Несомненно, увлекательность, неординарность, творческое мышление являются важными мотивирующими факторами, но не должно обходиться без усилий и работы. По мнению профессора К.С. Буша, причина кроется в культуре жизни молодых американцев, влиянии на них телевидения, компьютера, Интернета

Как отмечает Т. о'Коннор, [о'Коннор] американские образовательные институты все больше стремятся к тому, чтобы полученные студентами знания применялись на практике; в результате больше внимания уделяется развитию технических дисциплин. Практическая ориентированность американского образования привела к тому, что в 2010 году многие гуманитарные науки в США понесли серьезные потери в плане финансирования: количество финансовых грантов, выделенных на гуманитарные программы, сократилось вдвое в сравнении с 2009 г.

Проблемы возникают и в структуре вузов, так как ряде штатов вместо отдельных департаментов по управлению школами и вузами создаются единые департаменты образования, что приводит к *слиянию кафедр*. Так, в Миддлбери-колледже, в Вермонте вместо пяти кафедр сделали четыре, а затем сократили до трех.

Таким образом, мы можем наблюдать, проблемы процесса модернизации высшего образования в России пересекается с достоинствами американской системы, которая применяется на протяжении веков. Однако, в США возникают новые проблемы, с которыми российские ученые, педагоги, преподаватели высших учебных школ и учителя школ могут столкнуться через 10-20 лет.

Литература

.Грэм П.А. Америка за школьной партой. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации. - М.: Изд.дом Высшей школы экономики, 2001. – 288с

Дмитриев Г.Д. Анатомия американского университета. М.: Народное образование, 2005. 224 с

Дохилян Л.С. Сравнительный анализ высшего образования в России и США// Дисс... степени канд. пед. наук, Рязань 2006, 193с

О' Коннор Т.. Российское высшее образование: сопоставление с США //www.uisrussia.msu.ru/docs/nov/pec/2010/3/ProEtContra_2010_3_05.pdf [Электронный ресурс, дата обращения 25.02.2013г]

Gaither M. American Educational History Revisited: A Critique of Progress - NJ.: Teachers College Press May 2000. 367p.

Pulliam J. History of Education in America NJ: Merrill, 2005. 439p.

А.К. Папцова (КГУ, Чадыр-Лунга, Молдова)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВУЗ В ПЕРИОД ТРАНСФОРМАЦИЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ КГУ)

Год создания Комратского государственного университета – 1991 важная историческая веха, точка отсчета разнообразных значительных перемен. Но механизм некоторых преобразований был запущен ранее, и становление университета происходило на их фоне. Это обусловило возможность анализа эволюции значения, принципов деятельности и социальных функций ВУЗа в рамках case study.

Важнейшей социальной переменной был переход от традиционного общества к индустриальному и постиндустриальному и к обществу полистилистической культуры. Первый из отмеченных аспектов трансформаций проявил себя во второй половине XX века и нашел отражение в процессе урбанизации. В этот период были преобразованы из сел города будущей Гагаузской Автономии (Комрат, Чадыр-Лунга, Вулканешты). Возросло количество городских жителей, большинство из которых представляли собой недавние жители сел, получившие среднее специальное или высшее образование и перебравшиеся в ближайшие к родным селам города. В этот период несколько ВУЗов Молдавии (Кишиневский государственный университет, Сельскохозяйственный Институт,

Политехнический Институт, Медицинский Институт, Педагогические институты Кишинева, Бельц и Тирасполя а также ВУЗы Одессы готовили элиту общества, не только получавшую необходимые для осуществления своих функций компетенции, но и обраставшую полезными связями, позволяющими делать карьеру на республиканском уровне и таким образом реально интегрировать регионы республики в единое пространство. Это имело особенное значение в свете того, что только во второй половине XX века территория республики приобрела современные очертания. Конкурсный отбор в ВУЗы обеспечивал «качество» абитуриентов и задавал определенный уровень образования.

Распад Советского Союза разорвал экономические связи, сделал ненужной большую часть промышленной инфраструктуры. Но это не остановило процессов урбанизации, а «собственная» промышленная инфраструктура в условиях глобализации и разрастания сферы обслуживания (что характерно для постиндустриального общества) становилась сама по себе излишней. Количество ВУЗов возросло на порядок и это сказалось на уровне качеств абитуриентов и качестве преподавания. Преподавать по-прежнему рассчитывая на то, что студенту важно сформулировать задачи и он самостоятельно их решит стало просто невозможно. Это вызвало к жизни проникновение в ВУЗы школьных методов, переход от аналитической программы к куррикулуму, в котором тщательно прописаны не только содержание дисциплины, но и формируемые компетенции. То, что это является частью Болонского процесса, позволяет предположить, что Европа раньше, чем постсоветское пространство столкнулась с подобными проблемами (хотя и в своих специфических их вариантах).

Теперь ВУЗы формировали то, что становилось элитой по своим внешним признакам (обретался диплом о высшем образовании), но могло не обладать качествами, требуемыми для исполнения функций элиты. Более того, многообразие ВУЗов не обеспечивало стройной, укрепленной связями иерархии. Зато такие иерархии создавались в регионах, обладавших региональными ВУЗами. Ярким примером этому является Комратский университет, который обладает статусом государственного ВУЗа, но по существу является региональным

ВУЗом и готовит региональную политическую, экономическую и культурную элиту, которая обрастает связями в регионе, но не связана с центром.

То, что поток абитуриентов в ВУЗы не иссякал даже тогда, когда экономический кризис не оставлял надежд на обеспечение выпускников работой по специальности свидетельствовало о ритуализме в том значении, которым придавал этому термину Р.Мертон. В данном случае под ритуализмом понимается тип индивидуальной адаптации, когда индивид отвергает культурно определенные цели по причине неспособности их достижения, но продолжает исполнять институциональные правила и нормы, предназначенные для достижения этих целей. В процессе учебы индивид усваивал стереотипы городской жизни, и это «работало» на дальнейшее развитие урбанизационных процессов. Однако направление потоков сменилось и основная масса мигрантов из сел направляется не в небольшие города а в мегаполисы, как «свои» (Кишинев, Тирасполь, Бельцы), так и в зарубежные.

Университет, тем не менее, способен выполнять «градообразующую» и «регионообразующую» функцию и значение этого будет возрастать.

Изменения в сфере культуры вполне вписываются в процесс смены общества моностилистической культуры обществом полистилистической культуры Л.Г.Ионин к чертам полистилистической культуры относит деирархизацию, деканонизацию, неупорядоченность, детотализацию, включение, диверсификацию, ателеологию, эзотеричность, негативность . [Ионин, 2000].

Деирархизация предполагает отсутствие сакрального доктринального ядра и отсутствие особо отличающейся группы бюрократов, экспертов или творцов культуры, стоящих на вершине культурной иерархии. В рамках полистилистической культуры наблюдается плюрализация иерархий и доктринальных ядер. В области науки это находит отражение в плюрализации доктринальных ядер, которые Т.Кун называет парадигмами, а И.Лакатос научно-исследовательскими программами. В изучаемой сфере центром иерархии становится ВУЗ, а в рамках его - кафедра. Кафедра сама определяет стандарты, разрабатывает учебные планы и утверждает куррикулы, сама определяет

«качество преподавания». Если состав кафедры формируется не по принципу компетентности а по принципу лояльности начальству, это сказывается на качестве, но членов кафедры это не беспокоит так как именно они выступают в роли экспертов. Деиерархизация проявляется и в ослаблении центра во всех сферах общественной жизни. Деканонизация проявляется в отсутствии или ослаблении жанровых и стилевых норм. Увеличивается число междисциплинарных исследований в науке, стирается различие между уроком и семинаром в преподавании. Под неупорядоченностью понимается нарушение пространственно-временного порядка реализации культурных явлений. Само появление ВУЗа в районном центре может быть рассмотрено как проявление неупорядоченности. Диверсификация проявляется в установлении сложных систем взаимодействия традиций, культурных стилей, образов жизни. Примером культурного феномена, отразившего диверсификацию можно считать Общеобразовательные Чакировские чтения, проводившиеся в Чадыр-Лунге и объединявшие священников, педагогов и ученых. Чтения начинались молебном в храме и продолжались в рамках конференции, где научные сообщения сочетаются с выступлениями педагогов. Можно привести примеры и для других признаков общества полистилистической культуры.

Все это позволяет наилучшим образом оценить то значение и те функции, которые выполняет региональный ВУЗ на современном этапе развития общества. ВУЗ становится «регионообразующим» центром, создает и воспроизводит иерархии, готовит политическую, экономическую и культурную элиту региона, является катализатором урбанизационных процессов и изменений в культуре. Это значение регионального ВУЗа не является раз и навсегда заданным, в частности региональная элита посылает своих детей учиться в республиканские ВУЗы, чтобы обеспечить их связями на данном уровне. Те, кто настроен на миграцию предпочитают отдавать своих детей в иностранные ВУЗы (включая российские), дабы улучшить возможности адаптации.

Литература

1. Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. Москва: «Логос», 2000, с. 200-203.

А.А. Колосова, Н.В. Поплавская (РУДН, Москва, Россия)

О РОЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

Тот факт, что мы живем в информационную эпоху, уже ни у кого не вызывает сомнения. В научных кругах даже появился новый термин «инфосфера», своего рода информационная оболочка Земли. «Образованный по аналогии с известным термином академика В.И. Вернадского «ноосфера» (сфера разума), термин «инфосфера» наиболее удачно определяет тот постоянный информационный слой, который создается и поддерживается СМИ и состоит из бесконечного множества ежедневно производимых и распространяемых медиа текстов» [Добросклонская, 2000: 182).

В обществе сложилось разное и далеко неоднозначное отношение к средствам массовой информации. Одни видят в них источник необходимой информации, другие относятся к ним как к средству развлечения и проведения досуга, третьи считают, что современные газеты и журналы, а особенно телевидение, оказывают вредное влияние на нравственное состояние личности.

В последние два десятилетия вопросы медиаобразования все чаще поднимаются на страницах научных журналов и монографий, российских и зарубежных конференциях, обсуждаются в международных организациях.

Однако следует различать два значения и прочтения термина «медиаобразование»: профессиональное медиаобразование и так называемое медиаобразование массовое, прежде всего медиаобразование подрастающего поколения.

В июне 2002 года Министерство образования и науки Российской Федерации зарегистрировало новую вузовскую специализацию 03.13.30 – «Медиаобразование», предназначенную для внедрения в педагогических ВУЗах.

Основные задачи массового медиаобразования состоят в том, чтобы подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации,

научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств [Российская педагогическая энциклопедия: 555].

В научной литературе, как российской, так и зарубежной до настоящего времени не существует единой терминологии в области информационной грамотности и медиаобразования, и наблюдается широкий разброс таких ключевых понятий, как «медиаобразование» (media education), «медиакультура» (media culture), «медиаграмотность» (media literacy), «медиакомпетентность» (media competence).

Многие эксперты полагают, что медиакомпетентность (media competence) /медиаграмотность (media literacy) является результатом процесса медиаобразования (media education) личности. [Федоров 2012: 91-92].

Р. Льюби определяет медиакомпетентность как «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» (Цит. по: Федоров 2007).

В «Словаре терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности, приводится следующее определение медиакомпетентности: «Медиакомпетентность личности (media competence of personality) – совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей..., способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [Федоров, 2010].

По мнению ведущих медиапедагогов нашей страны, стержень медиакомпетентности составляют умения самостоятельно трактовать, критически оценивать медиатексты [Федоров, 2012:7]

Один из ведущих американских медиаисследователей А. Силвэрблэт предложил следующий список так называемых «элементов медиаграмотности»: способность критического мышления; понимание процесса массовой коммуникации; понимание воздействия медиа на личность и общество; развитие умений анализировать и обсуждать медиатексты; рассмотрение

содержания медиа как «текста», который обеспечивает понимание нашей современной культуры и нас самих; развитие способностей получать удовольствие, понимать, и оценивать медийное содержание; способность производить эффективные и ответственные медиатексты [Silverblatt 2001: 2-3].

Согласно Д. Бэкингэму, медиаобразование не дает правильных ответов, а предпочитает постановку правильных вопросов. [Buckingham: 2003:13-14].

Медиаграмотность, или медиакомпетентность подразумевает постановку пяти главных вопросов:

Кто отправляет сообщение и какова цель автора?

Какие приемы используются для привлечения внимания?

Какие ценности и взгляды представлены в этом сообщении?

Как это сообщение может у интерпретироваться разными людьми?

Что опущено в этом послании? [Hobbs 2007:6]

Для чего нужно обучать медиаграмотности? В ответ на этот вопрос Дэн Блэйк называет следующие причины:

мы живем в мире медиа;

медиаграмотность подчеркивает роль критического мышления;

быть медиаграмотным – значит быть образованным;

медиаграмотность повышает активное участие в медиaprостранстве;

медиаобразование помогает понять коммуникационные технологии [Blake].

К этому списку можно добавить еще одну причину – высокую «проводимость», «загрязненность» инфосферы. Как верно отмечает Т.Г. Добросклонская, все, что передается по любому из медиаканалов, влияет на общее состояние информационной среды, и поэтому рекомендация «не нравится – не смотри», переключи на другой канал» не работает [Добросклонская, 2000: 183].

Вот почему так важно «научить людей выбирать главное и полезное, потому что, если они не научатся этого делать, доступ ко всей этой информации окажется полностью бесполезным» [Эко 2007].

Литература

Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиа речи. – М.: МАКС Пресс, 2000

Российская педагогическая энциклопедия. 1993

Федоров А. В., Левицкая А. А., Чельшева И. В., Мuryюкина Е. В., В. Л. Колесниченко, Михалева Г. В., Сердюков Р. В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МОО «Информация для всех», 2012.

Федоров А. В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям. Код доступа: <http://psyfactor.org/lib/fedorov14.htm>.

Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог, 2010.

Эко У. Будущее образца 1984. - Код доступа: <http://artpages.org.ua/bukvi/umberto-eko-budushee-obrazca-1984.html>

Blake D. 6 reasons for teaching media literacy. –URL.: http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/why_teach_media_liter.cfm

Buckingham, D. (2003). Media education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press.

Hobbs, R. (2007). Reading the media: Media literacy in high school English. New York: Teachers College Press

Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut — London.

**А. А. Щеголев (Калужский филиал СПБГУСЭ,
Калуга, Россия)**

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

В настоящее время проблемы модернизации российской экономики и общества в целом становятся все более актуальными. В современной трактовке экономическая

модернизация России предстает в трех основных направлениях: 1) развитие науки и наукоемких отраслей; 2) реиндустриализация экономики на основе инноваций и новых технологий; 3) переход на новый уровень рыночных отношений и отношений собственности. Особую актуальность приобретает комплексный характер экономической модернизации. В связи с этим возникают два закономерных вопроса:

1) Насколько существовавшая до недавнего времени система образования отвечает целям современной модернизации?

2) В правильном ли направлении изменяется она сейчас, когда происходит переосмысление многих ее принципов?

Современные проблемы российского образования и перспективы его развития – это наиболее горячо обсуждаемые в обществе темы. Среди них особенно выделяются: введение единого государственного экзамена (ЕГЭ), участие России в Болонском процессе, доступность качественного образования для различных социальных слоев, включение России в международную глобальную систему образования и др. Знакомство с ведущимися дискуссиями наталкивает на мысль, что поиски направлений, по которым следует развивать обучение для модернизации общества, часто ведется вне анализа существующей в России социально-профессиональной структуры общества. Она определяется, с одной стороны, наследуемой с советских времен производственной структурой, а с другой – системой образования, причем одно вытекает из другого.

Данные Европейского социального исследования за 2008 г. показывают, что Россия имеет бо льшее преимущество перед многими странами Европы по численности лиц, получивших профессиональное образование – 56,6 % . Но по доле специалистов с высшим и незаконченным высшим образованием Россия пропускает вперед 8 наиболее экономически и технологически развитых стран Запада, при этом самое большое отставание от Норвегии и Швеции (на 7 и 5 процентных пунктов соответственно). В то же время Россия оставляет далеко позади себя 19 стран, в том числе все страны бывшего социалистического лагеря. Свой вклад в такие показатели внес беспрецедентный рост в ней числа вузов и численности студентов за последние 20 лет [Беляева, 2010].

За период с 1990 г. общее число вузов в России выросло в 2,2 раза, в основном за счет негосударственных учреждений. Число студентов за этот же период увеличилось в 2,6 раза, составив на начало 2012 – 2013 учебного года более 7 млн. человек. Столь бурный рост за годы нестабильного развития свидетельствует о выполнении высшим образованием особых социальных функций – поглощения избыточной рабочей силы и социализации молодежи. Уровень профессиональной подготовки при этом оставляет желать лучшего. Для молодых людей мужского пола отсрочка от воинской службы служит серьезным стимулом для поступления в вуз, а качество обучения и получаемая специальность для таких студентов стоят не на первом месте.

Исторически сложившаяся структура образования в Советском Союзе, унаследованная Россией, была обусловлена ставившимися задачами индустриализации и научно-технического развития в целях «догнать и перегнать» наиболее развитые страны мира. Техническое и инженерное образование по-прежнему достаточно распространено среди населения нашей страны. По этому виду образования Россия обгоняет многие страны мира. Но это не говорит о том, что она находится на передовых позициях в индустриальном развитии, поскольку в течение многих лет реформ данный образовательный багаж не был востребован и устаревал естественным образом. За годы реформ застойные и кризисные явления в экономике стали препятствием для восходящей профессиональной мобильности инженерных и технических кадров. Российские традиционные отрасли требуют модернизации, приведения в соответствие с новыми технологическими требованиями, тогда и потребность в технических специалистах будет намного ниже. Сейчас, с одной стороны, инженеров не хватает, кадры неуклонно стареют; с другой стороны – подготовка новых кадров не всегда соответствует современным требованиям. Идут учиться по этим специальностям не самые лучшие абитуриенты; поступают лица с невысоким баллом по ЕГЭ: в 2010 г. средний балл поступивших на бюджетные места по специальности «Экономика» составил 71,5, а по перспективной, на первый взгляд, специальности «прикладная механика, промышленная физика, физико-химия» - только 53,3. По другим

техническим специальностям этот балл еще ниже. По некоторым прогнозам, инженеры будут востребованы в лучшем случае через 10 лет. Интуитивно это осознается молодежью, и она не выбирает инженерные профессии [Константиновский, 2008].

Похожие тенденции отмечаются и по подготовке в области естественных наук, физики и математики. Здесь Россия похожа на страны бывшего социалистического лагеря, отставая от большинства стран Западной Европы. Россия утратила в период реформ былые ориентиры, сказывается недооценка подготовки кадров для фундаментальных наук, слабый приток молодежи в эту отрасль, влияют процессы эмиграции научной интеллигенции, а также плохое финансирование научных исследований. Так, внутренние затраты на исследования и разработки в России (1,12% к ВВП) сопоставимы с такими странами, как Португалия (1,18%) и Эстония (1,14%), тогда как в Швеции они составляют 3,6%, в Финляндии 3,48%, в Австрии 2,56%, в Германии 2,54% [Беляева, 2011]. В России основной путь обновления производства сейчас – это покупка машин и оборудования, на что в 2008 г. ушло 61,1% всех затрат на технологические инновации. Причем их объем только возрастает (на 16% по сравнению с 2003 г.). И старые государственные, и новые частные компании предпочитают не вкладывать деньги в научные и технологические разработки, а покупать готовые новшества за границей. Неудивительно, что в России процесс развития высокотехнологичных производств идет очень медленно, научные кадры стареют и продолжают мигрировать за рубеж [Беляева, 2011].

Накопление культурного капитала с использованием образования – это регулируемый процесс, зависящий от политики государства, выделяемых для этого средств, возможностей самого населения оплачивать образование, от квалификации преподавательских кадров. В России этот процесс полон противоречий. В течение последних 20 лет наблюдается повышение доступности высшего образования, растет число выпускников и студентов вузов. Эти количественные изменения происходят, несмотря на недостаточное государственное финансирование и ограниченность доходов самого населения. В ситуации нестабильности на рынке занятости сформировалась устойчивая мотивация на получение высшего образования во всех

социальных слоях [Сиземская, 2010]. Оно стало рассматриваться как условие жизненного успеха и вступления в социально продвинутый круг общения. Такой мотивации соответствовал и встречный рост приема в вузы, как правило, на платной основе.

Проведение экономической модернизации в Российской Федерации связано с приоритетным использованием человеческого капитала в этом процессе. А для этого необходимо сформировать современную структуру занятого населения с доминированием высокоинтеллектуального и высокотехнологичного труда. Постиндустриальная экономика – это экономика знаний, и ее взаимодействие с социально-культурным бытием напрямую зависит от качества общеобразовательной и профессиональной подготовки. Доминирующая в такой экономике социально-профессиональная структура определяет черты образа жизни, уровень благосостояния, спектр потребляемых услуг, политические настроения, ценностные позиции. В обществе становится реальностью измерение экономики в категориях культуры, таких как развитие человека, интеллектуальный потенциал общества, творчество, инновации, образование.

Литература:

1. Беляева Л.А. Социальные ресурсы населения в России и в Европе: сравнительный анализ // *Общественные науки и современность*. 2010. № 3.
2. Беляева Л.А. Образование в России и модернизация экономики (по результатам Европейского социального исследования) // *Социс*. 2011. № 12. С. 13 – 24.
3. Высшее образование в России: правила и реальность. – М., 2011.
4. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е – начало 2000-х гг.). – М., 2008.
5. Сиземская И.Н. Экономика как сфера воспроизводства социально-культурного бытия // *Социокультурная динамика регионов в условиях финансово-экономического кризиса. Сб. материалов VI Всероссийской научно-практической конференции*. – Ульяновск, 2010. С. 6 – 14.

Д. Марьянович (РУДН, Босния и Герцеговина)

КИРИЛЛИЦА СЕГОДНЯ

Кириллица — одна из двух древних славянских азбук, лёгшая в основу русского и некоторых других славянских алфавитов [Диакон Андрей Кураев, 2011].

Говорят, что Кирилл и Мефодий создали старославянский язык. Это не так. Они создали не старославянский язык и его азбуку, а церковнославянский. На этом языке никто не разговаривал. Это искусственный язык для письма и молитвы. Можно сказать, что Кирилл и Мефодий – это наш православный Толкиен.

Толкиен придумал новые языки для своего Средиземья – эльфийский, орочий... Толкиен это сделал для детей, а Кирилл и Мефодий новый язык создали для тех, кто в глазах их собственных соотечественников греков были орками. В 9 веке греческое национальное сознание очень болезненно переживало недавнее (в 7 веке) вторжение славян на Балканы. Македония - родина славнейшего из греческих воинов - Александра Македонского – стала славянской вотчиной. Можно было бы сладостно холить свою справедливую ненависть, копить поводы к отмщению. Но Кирилл и Мефодий пошли к славянам с любовью. В те времена люди реагировали не на программы политтехнологов, а на глаза людей. У славянских апостолов глаза сияли верой и любовью.

Поэтому их дары приняли. То что церковнославянский язык искусственный, означает что Кирилл и Мефодий решились создать нечто совершенно новое. Они взяли греческую грамматику и методику, способ взаимной связи и расстановки слов в предложении, и соединили это с миром славянских слов. Если бы мы сегодня сопрягали грамматику одного языка с основами другого языка, то сегодняшний плод Кирилла и Мефодия звучал бы так: «автомобилю же сущу в гараже бездействующу, изыдох на торжище и взях таксомотор». Благодаря Кириллу и Мефодию наш русский язык до сих пор

поразительно открыт к другим языкам, спокойно принимает из них новые слова, но приучает их жить по законам нашей языковой стихии. Если мы хотим быть учениками Кирилла и Мефодия мы должны ездить на метре и ходить в пальте. Зачем нам защищать иностранные слова от воздействия нашего родного языка и его правил?

Творческий прорыв Кирилла и Мефодия призывает нас не превращаться в ксерокопировальные аппараты. Мы должны создавать реальность, а не просто зеркалить ее. Еще одно расхожее и не вполне точное представление о Кирилле и Мефодии – будто они создали кириллицу. Это не вполне так. Кирилл и Мефодий создали глаголицу. И это был не вполне удачный проект. Кириллица была создан учеником Кирилла и Мефодия – святым Климентом Охридским и его сотрудниками. Бывает, что великий ученый не доживает до реализации своего замысла. Главное итоговое открытие делается его учениками. Но самих этих учеников создал все же именно он. Вот так и Кирилл и Мефодий. Они поставили задачу и нашли методы решения. Потом же уже другие ученые, идя этим путем, смогли совершить культурную революцию. Кирилл не создавал кириллицы. Но его творческий импульс был таков, что его ученики это сделали. Оказывается, мало что-то изобрести. Надо еще уметь ввести это в жизнь и отстоять. Надо уметь сделать открытие - технологией. Большинство из вас студенты или станут таковыми ближайшим летом... Кстати, простите за то, что многие из вас оказались здесь не вполне по своей воле... Использование административного ресурса, в том числе и постановка зачета по физкультуре за посещение молебна святым Кириллу и Мефодию, вряд ли порадовало бы самих святых братьев... Так вот, для студента очень важно найти себе достойного учителя и хорошего начальника. Найдите себе такого руководителя, которому нравится генерировать идеи. И не важно, сколько он будет платить. Бонусом к небольшой зарплате может стать радость мысли и овладение техникой мысли. И избегайте тех учителей, которые могут лишь воспроизводить то, что написано до них. Еще несколько лет назад казалось, что в эпоху Интернета у кириллицы нет будущего. Было время, когда нельзя было писать название файла славянскими буквами. И уж тем более нельзя было

такой файл передавать электронной почтой. Но прошли годы, и оказалось, что проще компьютер научить говорить по-русски, чем нам переучиваться на латиницу. Так что не нужно бояться своего наследия и отчуждаться от него. Надо не бояться хранить и создавать свои миры. Главное, чтобы и в тех мирах, которые вы создадите сами, в центре было бы солнышко любви [Мария Клапатнюк, 2009].

До XVIII столетия, мы пользовались классической кириллицей, которая сейчас сохранилась только в церкви. Её особенности — наличие имени собственного у каждой буквы, изображение звуков и чисел одновременно. Петру Первому показалось, что эта система архаична, тем более что в Европе давно уже существовали цифры. Новый шрифт был назван гражданским, а азбука — гражданицей. По сути, это была первая попытка оптимизации письма. Тогда же появились и цифры.

С Петровской реформой русское письмо расслоилось на сакральное и гражданское. Тогда же появились проблемы орфографии, потому что у сакрального письма проблем орфографии не существовало.

В XVIII—XIX веках в филологической науке вырабатывалось оптимальное письмо, которое появилось на свет в начале XX века и не совсем справедливо было приписано реформам большевиков.

Мы должны рассмотреть проблемы алфавита, его первой и последней реформ. Русские люди сейчас имеют фантастическое представление о своём письме и орфографии! Мы надеемся, что с помощью СМИ и таких конференций мы сможем актуализировать проблемы русского письма и обратить на них внимание.

А главной целью можно назвать уход от примитивных представлений. По мнению специалистов, схема, следуя которой русские в 1917 году отказались от азбуки Кирилла и Мефодия, очень груба. Все упускают из виду тот момент, что кириллица постепенно была заменена гражданицей под воздействием латиницы.

Наши отношения с собственным языком — удивительная вещь! Несмотря на его упрощение, мы не становимся более грамотными. Сейчас, в ситуации, когда всё население страны, по сути, грамотно, никто не может похвалиться тем, что по -

настоящему хорошо владеет письмом. Потому что упрощение не означает доступность, необходимо постоянно возбуждать общественный и культурный интерес к проблеме!

Литература

С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова «Толковый словарь русского языка», издательство "Азъ", 1992.

СЕКЦИЯ 2.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е.Е. Семченко (Рособрнадзор, Москва, Россия)

РОЛЬ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЕ В РАЗВИТИИ СТРУКТУРЫ УНИВЕРСИТЕТА

Во внутренней структуре системы образования основными являются три группы элементов: 1) движущие силы развития; 2) средства и методы обеспечения развития; 3) структурные элементы системы.

Таким образом, развлекательное образование в целях формирования предпосылок для инновационного образования не может быть лишь некоторой добавкой к существующей системе. Оно должно пронизывать как ее внутренний организм, так и социальную надсистему. В.Е. Елютин однажды заметил, что в СССР было «много специалистов по началам, и практически нет специалистов по концам».

Под проектированием в общем смысле этого слова, как правило, понимается многовариантное, итеративное, не линейное движение к практическому воплощению знаний и научных результатов. Упрощенное и по сути неверное понимание проектирования как линейного и однозначного воплощения научных результатов, так и толкование науки в качестве

непосредственной производительной силы, было основным в СССР; оно является распространенным и в современной России.

Сегодня формулировки общих положений, концепций и целей инновационного образования уже недостаточно. Назрел переход к осмысленным, планомерным, конкретным действиям. В этом контексте целесообразно определить первоначальный полигон усилий и направлений преобразования, который в первую очередь связан со становлением и развитием развлекательного образования.

Движение определяется состоянием социального заказа к системе (в том числе и удовлетворением потребностей молодого поколения в знаниях), состоянием фундаментального научного обеспечения и наличным ресурсным обеспечением и естественно теми технологиями, которые связаны с передачей мемов. Шаг развития состоит из двух полушагов: создание проектов завтрашнего состояния (проектная задача) и реализация этого проекта.

Сложность и динамичность этой социальной системы обязывает включить в проектную задачу дополнительные процедуры: мониторинг социального заказа и общественного мнения, а также текущего состояния системы. Обратная связь осуществляется путем коррекции статуса образования (влияние на социальный заказ) и коррекцией стратегии (влияние на фундаментальное обеспечение).

Какой в этой связи видится модель университета однозначного ответа на этот вопрос сегодня нет. Тем не менее, определенные выводы современные исследователи пытаются сделать на основе анализа тенденций развития университетов в мире. Университеты (так считается, но это правомерно отчасти) во все времена представляли собой самоуправляемые, относительно автономные организации.

Структура первых университетов на первый взгляд была проста — совокупность кафедр, управляемых ректором. В средние века университеты имели факультетскую структуру. Один факультет — общеподготовительный. На нем преподавались «семь свободных искусств». После изучения грамматики и основ диалектики (такое название имела логика) студент получал степень бакалавра искусств, а по изучению полного курса (философия, арифметика, геометрия, астрономия и теория музыки) —

степень магистра искусств. Затем он имел возможность специализироваться на любом из трех факультетов (богословском, медицинском или юридическом) и получить степень бакалавра или магистра по соответствующему направлению (табл.).

Таблица

Эволюция места и характера знаний в университете

Эпоха, вид университета	Основа стратегии образования	Какие возможности получает студент
Раннее средневековье	Семиотика языков: грамматика, логика, риторика	Усвоение омертвленного, прошлого знания, полученного умозрительным путем
От университета Гумбольдта до классических университетов XX века	Наука и естественнонаучные методы	Постижение знания в процессе его теоретического получения с опорой на эксперимент
Университеты конца XX — начала XXI веков	Методологии исследования, проектирования и менеджмента (желательная)	Постановка будущих задач познания, имеющего конечной целью создание нового (в качестве миссии)

В эпоху раннего средневековья университеты использовали принципы, известные со времен поздней римской античности. Основоположники семиотики (общей теории знаковых систем) обратили внимание на то, что части общей средневековой подготовки бакалавра искусств совпадают со структурой их науки. Это давало выпускникам возможность получать омертвленное, прошлое знание в первое время из церковных книг и богословских текстов (табл.). Основой же стратегии образования в классических университетах, начиная с Гумбольдта, является наука и научные методы. Такое образование давало выпускникам новую возможность понимать знания «живьем» в настоящем, в процессе их становления. Они были недостаточны для предвидения будущего.

Сегодня много говорится о том, что существующие университеты - университеты XXI века призваны преодолеть этот барьер. Вооружая выпускников инновационными методологиями исследования, на базе технологий развлекательного образования, которое базируется на проектном мышлении, они должны дать возможность постановки будущих задач познания и бифуркационно-циклической детерминации будущего. В свою очередь необходимо констатировать – развлекательное образование поддерживает, развивает и частично обновляет проектное мышление. Развлекательное образование учит предвидеть будущее, мгновенно реагировать на происходящие изменения и впитывать информацию клиповым методом.

Обобщая изложенное можно утверждать, что развлекательное образование **является ядром инноватизации**, как ведущей тенденции развития системы образования.

**А.В. Гагарин (РАНХиГС при Президенте РФ,
Москва, Россия)**

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ «КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Высшее образование сегодня рассматривается не только как стратегический ресурс для развития страны, но и как важная экономическая ее отрасль. Это очевидная реальность современной ситуации развития отечественной высшей школы. Вступление России в Болонский процесс, направленное на повышение конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг, обусловили необходимость коренной модернизации («ломки») системы высшего профессионального образования.

В этой связи сегодня происходит качественный «переход», кардинальная смена парадигм высшего образования с традиционной российской (общественно-ориентированной, «творческой» = деятельностной) на инновационную глобальную (индивидуально-ориентированную, «узкопрактическую» = компетентностную). Это предопределяет и необходимость

адекватной интеграции студентов и преподавателей высшей школы в общее информационно-образовательное пространство, и соответствующую направленность их личностно-профессиональной подготовки [Гагарин, 2012; Раицкая, 2012].

В указанных условиях большую значимость приобретает необходимость развития системы подготовки «конкурентоспособного» преподавателя высшей школы как процесса, направленного на реализацию «новых» (компетентностно-ориентированных) научных подходов, концептуальных идей, в соответствии с актуальными и перспективными запросами общества, вузов, самих преподавателей.

Произошедшие и происходящие изменения в период образовательных реформ обострили ряд проблем, связанных с внедрением трех поколений ФГОС ВПО, переходом на трехуровневую систему высшего образования (бакалавриат–магистратура–аспирантура), изменением условий функционирования вузов, когда ключевыми критериями их эффективности стали: уровень доходов, количество иностранных студентов, цитируемость научных трудов в международных информационных системах, «конвертируемость» полученных выпускниками профессиональных компетенций и ученых степеней в мире.

Несомненно, это приводит к возрастанию профессиональной нагрузки преподавателей и к конкретным затруднениям в профессиональной деятельности, когда необходимо осваивать и реально осуществлять ее в принципиально новых, не характерных до недавнего времени условиях.

К основным затруднениям подобного рода сегодня следует отнести необходимость:

- осуществления профессиональной деятельности в неопределенной социально-экономической ситуации;
- переработки и освоения огромных массивов информации (общей и специальной) в постоянно изменяющейся информационной среде;
- кардинальной переработки и разработки нового методического обеспечения читаемых дисциплин на основе ФГОС

ВПО третьего поколения, в основе которых лежит не «дисциплинарный», а качественно иной – компетентностный подход к определению результатов высшего образования («набор профессиональных компетенций»);

- приоритетного использования интерактивных форм проведения занятий при посредстве информационных и информационно-коммуникационных (Интернет) технологий;

- осуществления учебной, научно-педагогической и исследовательской деятельности в «билингвальных» условиях, когда ведущие позиции начинает занимать неродной (английский) язык, а обучение на иностранном языке манифестируется в качестве ключевого условия интернационализации высшего образования, следствием которого – повышение конкурентоспособности вуза в целом, и его преподавателя, в частности.

Указанные затруднения в известной мере отражают сложившуюся проблемную ситуацию в рассматриваемой сфере и соответствующие противоречия, детерминирующие актуальную необходимость научной разработки и определения ее прикладного вектора в плане развития системы профессиональной подготовки преподавателя высшей школы, способного эффективно осуществлять профессиональную деятельность в указанных условиях.

С учетом сказанного, в проблемном поле перспективной реализации идеи эффективной подготовки преподавателя высшей школы следует акцентировать внимание, прежде всего, на дальнейшую комплексную, системную научную проработку и расширение содержания феномена «профессиональная компетентность преподавателя высшей школы», а также особенностей ее развития с учетом современных требований.

Данный феномен рассматривается сегодня, как правило, и, прежде всего: в «формате» результата профессиональной подготовки – как «набор» общекультурных и профессиональных компетенций; в «личностном формате» – как интегральная характеристика личности, основанная на единстве мотивационно-ценностных; индивидуально-психологических (способности и профессионально-значимые качества); когнитивных (знания), аффективных (эмоциональное отношение), конативных

(поведение, проявляющееся в виде стиля деятельности; педагогических умений и навыков, педагогической техники) компонентов, проявляющихся в уровне освоения преподавателем соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций.

В плане конкретизации и расширения сущности и содержания профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, а также с целью определения актуальных направлений в ее развитии можно предложить в качестве перспективной дальнейшую разработку и рассмотрение данного феномена:

– как акмеологического, развитие и саморазвитие которого определяется не столько содержанием того или иного вида профессиональной деятельности, сколько личностным потенциалом развития = качественного изменения преподавателя высшей школы в плане повышения собственной эффективности как конкурентоспособного специалиста; а рассматриваемый процесс профессиональной подготовки как непрерывное совершенствование у преподавателей соответствующих способностей и качеств (\neq компетенций?), позволяющих эффективно решать профессиональные задачи;

– как системно-функционального, представленного соответствующими личностными функциями: общими – мировоззренческой, методологической, ценностной, прогностической, социальной, культурной/межкультурной, образовательно-развивающей, профессиональной; и специальными – информационной, коммуникационной, организационной, конструктивной и др.;

– как «межпрофессионального», содержательно отражающего, прежде всего, результат овладения преподавателем в процессе его подготовки актуальными составляющими профессиональной компетентности:

обще- и межкультурной, обеспечивающими осмысление и принятие собственной роли и места в глобальном международном информационном, образовательном, экономическом пространстве как личности и как профессионала;

ключевыми (в плане «конкурентоспособности»): информационно-коммуникационной, дающей возможность

преподавателю осуществлять деятельность с применением информационно-коммуникационных технологий; билингвальной [Гагарин, Смирнова, 2011], дающей возможность осуществлять деятельность в рамках широко используемого в мировой практике высшей школы билингвального подхода в обучении специалистов (ее компоненты – знаниевый, или языковая подготовка, и коммуникативный, или межкультурный – умение и навык устно и письменно излагать мысли, аргументировать, анализировать, организовывать и поддерживать диалог с коллегами и обучающимися на двух языках); специальными (согласно предметной специфики).

Литература

Раицкая Л.К. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов в информационно-образовательной среде Интернет: дидактическая концепция / Л.К. Раицкая, под науч. ред. А.В. Гагарина: Монография. – М.: МГОУ, 2012.

Гагарин А.В. Профессиональная подготовка конкурентоспособного преподавателя высшей школы: проблемы и перспективные направления // Акмеология. – 2012. – №4. – . 46–49.

Гагарин А.В., Смирнова З.М. Теоретические аспекты билингвального обучения иностранных студентов в России // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2011. – №4.

В.Н.Пугач (ВГУ, Киров, Россия)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕВОЛЮЦИИ – НЕСКОЛЬКО ИСХОДНЫХ ПОНЯТИЙ

Рассматривая современное состояние системы образования вольно или невольно приходится обращаться к истории становления образования, как особого вида деятельности. При этом возникает ощущение, что происходящие процессы сходны тому, что испытало Человечество на заре своего зарождения, то есть необходимо говорить об образовательной революции в образовании той далёкой поры.

Для того чтобы отделить в изучаемом предмете устойчивое и необходимое от преходящего и случайного, глубже познать содержание и сущность предмета, важно проследить его исторический путь развития. Однако необходимо чётко осуществлять периодизацию рассматриваемых проблем. Как ни парадоксально, но глубже всего постигается настоящее и будущее, когда изучаем отдаленное прошлое. В частности, становится возможным предвидеть этапы закономерного перехода объекта исследования (в этом случае это система образования как находящаяся в латентном, так и строго проявленном состоянии) на все более высокие уровни его эффективности.

О том, как проходило преобщение личности к культуре за пределами позднего каменного века (40 тыс. лет назад), современная наука почти ничего не знает. И также не достаточно известно о последующем времени, вплоть до появления письменных свидетельств. Одним из источников знаний о воспитании и обучении в первобытную эпоху является изучение образа жизни немногих изолированных племен, находящихся на стадии развития либо (в такой периодизации много спорного и не проверенного) каменного века, либо, что значительно чаще, на разных стадиях разложения первобытнообщинного строя, перехода к обществам с другой системой экономических отношений (ещё раз подчеркнём - в такой периодизации много спорного и не проверенного). В прошлом веке, и тем более позапрошлом веке для такого изучения было несравнимо больше возможностей. Сейчас почти не осталось племен, совершенно свободных от влияний цивилизации.

Большую помощь оказывают и данные археологии. Однако этот путь связан с неопределенностью, вероятностным характером выводов и обобщений, но он единственно возможный для непосредственного изучения столь отдаленных эпох и в сочетании с изучением немногих племен, живущих и сегодня в каменном веке, позволяет сделать определённые выводы, покоящиеся на конкретно парадигматических представлениях.

Однако как считают современные исследователи в области революций в образовании (далее будем говорить об образовательных революциях), видимо, можно считать с большой долей вероятности, что на всех этапах развития человеческого

общества образование представляло собой с одной стороны нечто нераздельное со всей системой социальных отношений, а с другой было делом, выделенным в самостоятельную область труда. Проблема состоит в том, чтобы определить степень автономности самостоятельности образовательных технологий и их встроенность в общую жизнь человека. Сегодня считается, что функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись вплоть до появления письменности всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей и подростков к выполнению трудовых и социальных обязанностей.

Современная точка зрения на историю образования исходит из того, что образование стало особой сферой деятельности с того момента, как процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. По мнению авторов данной работы необходимо различать системы образования, пришедшие к нам из животного периода (стадии) – в этом случае необходимо говорить об ИМИТАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ, и периода (стадии) становления и развития Человечества в этом случае необходимо говорить о РЕПРОДУКТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.

Образование, будучи связанным с целенаправленным обучением и воспитанием в целях обеспечения и а следования культуры, социализации и развития личности, возникает вместе с обществом, с развитием языка, мышления и труда.

Обучение и воспитание в первобытную эпоху в целом не были отделены в пространстве и во времени от различных сфер деятельности (рис. 1.2.). При этом образование относилось и относится до настоящего времени к молодёжи (подростающему поколению). Однако человек не консервативного характера учится всегда, всю жизнь. Это принципиальное положение не учитывается в современной теории образовании (эдукологии). В настоящее время считается, что в жизни подрастающих поколений прошлых времён не существовало особого периода подготовки к жизни, ибо все необходимые знания, умения и навыки (комптенции) приобретались и развивались в ходе непосредственного приобщения де той к практическим делам. Учебно-тренировочная деятельность (например, метание копья,

аркана, стрельба в цель из лука и т. п.) занимала важное место в воспитании подростков, но как считают современные исследователи данных проблем, ведущую роль играла практическая, производственная жизнь. По мнению авторов с этим нельзя соглашаться в полной мере.

Способ обучения был практически-деятельностным, словесные методы воспитания и передачи информации имели второстепенное значение. Уже с 4—5 лет дети начинали в меру своих сил активно включаться в общественный труд, выполнять определенные производственные и бытовые обязанности. Это положение является весьма спорным и исходит из представлений о близости развития человека и животного. Педагогические процессы, по мнению исследователей придерживающихся данных позиций, составляли неотъемлемую часть процессов воспроизводства общественной жизни. Дети были желанными членами людских сообществ, и не только родители, но и все взрослые не обделяли их вниманием и считали себя ответственными за их жизнь и здоровье. Понятно, что первобытные люди не знали проблемы сирот, неполной семьи. В случае гибели одного или обоих родителей всегда находились те, кто их полностью заменял. Педагогические функции выполняли в се без исключения члены общины: взрослые — по отношению ко всем детям, старшие дети — по отношению к младшим. Дети до 4—5 лет воспитывались главным образом женщинами. В дальнейшем женщины занимались воспитанием девочек, а мужчины — мальчиков.

С развитием языка, словарного запаса и общей культуры, расширением масштабов общения увеличились возможности фиксировать и хранить актуальную информацию, человеческий опыт, передавая их по наследству от поколения к поколению. Объем накопленных человеческих знаний стал расти в геометрической прогрессии и сталкиваться с ограниченностью возможностей его освоения. Это противоречие человечество разрешало путем создания новых общественных структур, соответствующего социального института, специализирующегося на накоплении и распространении знаний.

В связи с этим необходимо рассмотреть свойства человека, которые принято называть «ОБРАЗОВАННОСТЬ»,

«ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОСТЬ», «ИННОВАЦИОННОСТЬ» и «ЭВРИСТИЧНОСТЬ».

ОБРАЗОВАННОСТЬ (от **ОБРАЗОВАНИЕ**; **ОБРАЗОВАННЫЙ**). (синонимы – интеллигентность; информированность; книжность; мудрость; профессиональность; развитость; разумность; разносторонность; смекаливость; сознательность; талантливость; умность; ученость; фактичность эрудированность) (ант. – бес(не)культурность; быдность; маргинальность; невежественность; необразованность; плебейность; серость).

Возможное определение:

1) Свойство: иметь все необходимые **ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ** и **НАВЫКИ (ЗУНы)** для осуществления жизненных процессов на высоком морально и нравственно-этическом уровне и качественном выполнении профессиональных обязанностей. Образованность – предтеча интеллигентности. Это заставляет родителей принуждать своих детей получать высшее образование и строить свою жизнь согласно данного образования. Образованность в нашем веке – мерило человеческих возможностей (формальная сторона вопроса) и показатель состоятельности личности (неформальная сторона вопроса). осуществлять деятельность большей частью не в соответствии с биологическими данными (генетической предрасположенностью и заданностью), а в соответствии с той культурой, которая передана предками. Образованность необученность: первая исходит из широты знаний, вторая из необходимости стать ремесленником; первая формирует мировоззрение, вторая умение зарабатывать деньги и т. п. Но было бы неверным противопоставлять образованность и обученность. Это как простой обед и праздничное застолье – нужно и то и другое. - и. т. д.;

2) Свойство профессиональной развитости. [Кирсанов К.А., Подобедов В.Н. 2005.].

Все эти свойства связаны с образовательными технологиями и возникли в ходе революционных изменений, которые связаны со становлением и развитием системы образования. Образовательные революции создали совместно с другими революциями современное Человечество и продолжают изменять его лицо самым динамичным образом. Однако линейные

модели предложенные ранее не позволяют качественно описать происходящие (и происходившие ранее) процессы.

По мнению авторов данной работы при описании образовательных революций необходимо исходить из положений циклического развития человечества.

В этом случае можно предположить, что должно существовать несколько гипотез о том, сколько в истории Человечества наблюдалось образовательных революций. При построении таких предположений необходимо исходить не из эпизодических рассмотрений (как правило, в качестве ретроспективы исследуется период 2000-4000 лет и, в крайнем случае, 10000 лет), а брать во внимание всю историю Человечества, которая насчитывает 35000 - 40000 лет.

В этом случае удастся более качественно оценить значимость образовательных революций и тем самым на более высоком уровне разобраться с проблематикой происходящих изменений в самых различных сферах жизни Человека сегодня.

Прежде всего, необходимо отметить, что любая образовательная революция с одной стороны является следствием других революционных событий, в частности технологических революций. Технологическая революция всегда непосредственно влияет на образовательную революцию, с другой стороны образовательная революция инициирует другие революции, например, социальные революции.

Во всех этих взаимосвязях отсутствует жесткость, детерминированность. Крайне важным моментом является то, что образовательная революция непосредственно влияет на социальные процессы в самых различных слоях социума. Как и относительно живых систем, так и применительно к Человечеству, можно говорить о наличии дивергентных процессов («ДИВЕРГЕНЦИЯ (< лат. *divergere* обнаруживать расхождении)] – 1) биол. Процесс расхождения признаков у растений и животных, вызываемый искусственным или естественным отбором. Понятие дивергенции выдвинуто Дарвином для объединения многообразия сортов растений, пород животных и биологических видов в природе; 2) мат. скалярная величина, характеризующая расхождение векторов, т.е. изменение потока в каждой точке векторного поля; 3) лингв. Изменение в произношении звука речи в

зависимости от положения в слове (см. дивергенты); 4)расхождение из одной точки, напр. о лучах» [Словарь иностранных слов, 1964] генерируемых взаимодействием различных революционных преобразований в конкретных областях жизни общества.

Можно выделить три уровня образовательных революций:

- первый уровень – глобальные образовательные революции (ГОР). Первая ГОР (будем ее обозначать ГОР-1) связана со становлением Человечества около 35000-40000 лет до нашей эры. Это, пожалуй, наиболее сложный период для анализа развития системы образования

- второй уровень – стратегические образовательные революции (СОР). Первая СОР (будем ее обозначать СОР1) развернулась спустя определенный промежуток времени после ГОР1 (согласно теории труда примерно через 7000-5000 лет) и заключалась в том, что люди стали объединяться в группы (коллективы) для осуществления процессов жизнедеятельности, что естественно повлекло изменение системы передачи единиц культуры (мемов). Данная образовательная революция начала медленно, но неуклонно создавать АНТРОПОСФЕРУ.

- третий уровень – тактические образовательные революции (ТОР). Примем для ТОР кодировку, состоящую из двух цифр и одной буквы, причем цифры разделим знаком «-», а букву будем отделять от цифр запятой. Первая цифра будет обозначать ту образовательную революцию, которая предшествовала данной ТОР, вторая цифра будет обозначать ту революцию, которая свершится после осуществления всех четырех ТОР в промежутке между событиями более высокого уровня. Буквы: «а», «б», «в» и «г» будут соответствовать порядковому номеру ТОР в той последовательности, которая описывается. Например, пусть дан код ТОР (ТОР1-1,а). Это будет обозначать, что рассматривается тактическая образовательная революция, свершившаяся (свершающаяся) после ГОР1, предшествующая СОР1 и являющаяся первой в списке ТОР на исследуемом интервале времени. Всего согласно теории труда насчитывается 26 (двадцать шесть) ТОР, в рамках 6 циклов (шестой цикл только начинается). Особенностью предлагаемой модели является то, что революционные изменения на разных уровнях (принято трёх

уровневое построение) совпадают по времени и поэтому их разделение затруднено.

Литература

Кирсанов К .А., Подобедов В .Н. Словарь-справочник делового человека. М.: Изд-во «Тривола», 2005.

Словарь иностранных слов / Под ред. И.В.Лехина, С.М.Локшиной, Ф.Н.Петрова (главный редактор) и Л.С.Шаумяна. - М.: Изд-во «Советская Энциклопедия», 1964.

**В.И.Сафьянов (МГУП им. И. Федорова,
Москва, Россия)**

О ПРОБЛЕМАХ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Предполагается, что все преобразования, которые совершаются в современной высшей школе должны быть связаны с решением всего комплекса задач по повышению качества преподавания. Однако, при более конкретном рассмотрении, можно наблюдать картину, которая радикально не соответствует целевой функции по качественному совершенствованию процесса преподавания. Как говорят, благие намерения нередко могут приводить к совершенно нежелательным результатам. На самом деле, проблемы повышения качества преподавания не только не решаются, но, более того, серьезно усугубляется наличием целого ряда как субъективных, так и объективных факторов. Прежде всего, необходимо отметить следующие:

1. Экономическое положение современной российской высшей школы, как известно, достаточно сложное. Государство финансирует бюджетные места учащихся, но, как оказалось, по многим направлениям, как посчитали экономисты, совершенно недостаточно: высшие заведения должны, по существу, доплачивать за обучение бюджетных бакалавров из собственных средств. Подобное бюджетное финансирование для многих вузов совершенно недостаточно: это может привести к признанию нерентабельными и даже к закрытию многих направлений

подготовки бакалавров. Конечно же, у вузов никто не отнимал возможностей привлечения платных студентов, однако, та демографическая яма, в которой оказалось высшее образование делает эти возможности порой чисто формальными: на технические направления подготовки становится все сложнее и сложнее набирать студентов. Поэтому существующее в ряде вузов бюджетное финансирование не способствует созданию достаточных экономических оснований для поддержания высокого качества преподавания.

2. При создании новых стандартов и новых рабочих планов по ряду направлений подготовки бакалавров и магистров созданы новые возможности, ведущие к новым проблемам, связанным с качеством преподавания. Количество и выбор дисциплин регионального и элективного уровня (речь идет в данном случае о блоке ОГСЭ) порой не обоснованно модифицировано: нередко те дисциплины, которые необходимы для формирования прописанных в стандарте компетенций отсутствуют и, наоборот, появляются дисциплины, которые не связаны с формированием необходимых компетенций. О том, как специалисты технических наук формировали блок ОГСЭ рабочих учебных планов, можно было бы написать отдельно, но так как этот процесс уже завершен и, как говорится, «поезд уже ушел» и «махать кулаками» бесполезно, хотелось бы только отметить, что после этого остались такие дисциплины как, к примеру, «Управление и общение». Специалиста какой кафедры и какой специальности можно призвать качественно прочитать такую дисциплину?

3. В результате появляются новые планы, новые дисциплины, которые нужно по существу заново готовить. Преподаватели вынуждены читать одновременно по несколько дисциплин. При этом нередко они вынуждены читать такие курсы, которые сами никогда не изучали и о которых даже и не слышали ранее: они начинают изучение курсов по сути вместе со студентами (благо, что студенты этого не знают, но порой..... догадываются). Аудиторная перегрузка преподавателей приводит к тому, что времени на подготовку новых курсов и совершенствование старых по существу не остается. О каком повышении качества преподавания может идти речь?

4. Бально-рейтинговая система также требует существенных дополнительных затрат и не всегда эти затраты компенсируются в нагрузке преподавателя. Сама бально-рейтинговая система, хотя и может отчасти дисциплинировать некоторых нерадивых обучающихся, воспитывает формальный поход к обучению и вряд ли решает проблемы повышения качества знаний. Школьные методики контроля самостоятельной работы не всегда способствуют более глубокому усвоению дисциплин и, прежде всего, цикла ОГСЭ.

5. Кадровая политика и система переподготовки кадров не может способствовать полноценному выполнению задач по обеспечению качества подготовки бакалавров и магистров. Старые кадры по разным причинам уходят, молодежь, как правило, не мотивирована на продолжение работы в вузе: как только аспирант защищает диссертацию, то почти сразу уходит на высокооплачиваемую работу. Ориентация на профессионализм в преподавательской деятельности почти забыта. Старые преподаватели только вспоминают: только преподаватель, защитивший диссертацию по логике мог преподавать, к примеру, логику, по этике-этику, по эстетике-эстетику и т.д. В настоящий момент ни отдел кадров, ни деканаты, ни кафедры не контролируют по самым разным причинам кто и что преподает: порой просто некому преподавать и этим все объясняется. Несомненно, есть преподаватели, которые и не имея, к примеру, диплома психолога, могут даже лучше психолога читать эту дисциплину, но это исключения и на таких принципах не должен быть организован процесс обучения.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время происходят сложнейшие процессы изменения системы преподавания в высшей школе и подобные процессы, как правило, бывают весьма болезненны. Однако, хочется, чтобы эти противоречия развития решались как можно быстрее и эффективнее. Есть надежда, что проблемы современного высшего образования и особенно проблемы повышения качества преподавания будут решаться гармонично и эффективно всеми заинтересованными сторонами. Для этого необходимы, несомненно, и усилия «сверху», и, конечно же, инициативы «снизу».

**М.Новицка (Варминьско-Мазурский университет,
Ольштын, Польша)**

**КОНСТРУКТИВИСТСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРАКТИКИ. К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Введение

Одним из элементов образования будущих учителей в высших школах являются педагогические стажировки. Их качество связано непосредственно с общими эффектами учебы, поэтому важно размышление о их организации вузом, ходе и способе зачета. В новом воззрении на учительское образование отходим от технической рациональности, в которой представляется готовые к применению образцы поведения во время занятий и уроков, во время стажировок. Современная образовательная перспектива определяется конструктивистским подходом.³ Д. Б. Голембняк подчеркивает то, что это не только модель обучения, а скорее всего тип подхода к образованию, теория учения, в меньшей степени обучения.⁴ В этой перспективе признается, что знания человека это не отражение действительности, но индивидуальная конструкция. Ее усвоение не происходит механически, но посредством интеллектуальной работы с личными интерпретациями, созданными на основе личного опыта. В центре процесса обучения, по мнению

³ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa 2000

⁴ D. B. Gołębniak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/ aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*” *Problemy Wczesnej Edukacji*” 2005, nr 1(1)

сторонников конструктивистского подхода, находится студент/ученик, который строит свои знания. Важна его внешняя активность потому, что истинным является самостоятельное прохождение к знаниям и их интерпретация, а не рецепция фактов и событий.

Несмотря на большую популярность конструктивистских тезисов в педагогической теории, в образовании учителей доминирует еще пока бихевиоризмом, выраженный не только во время занятий в университете, но тоже посредством модели организации и зачета учительских педагогических стажировок, которые студенты проходят в детских садах и школах.

Блокады, связанные с организацией конструктивистских студенческих стажировок

Бихевиоральный подход к организации педагогических стажировок выражается прежде всего в сосредоточении на таких измеряемых эффектах пребывания студента в учреждении, как: выполненный по инструкции дневник стажировки, правильно созданные конспекты, проведение определенного количества часов наблюдения уроков, мнение учреждения (в письменной форме), в котором студент проходил стажировку. Дело конечно не в том, чтобы не формулировать формальных требований касательно документов по стажировке, но стоит отметить, что эти требования становятся основным показателем качества работы студента. Программа практики в детском саде не содержит нестандартных задач. Она является традиционным реестром наблюдаемых уроков, самостоятельно проведенных занятий и других занятий, которые должен выполнить студент. Такая инструкция это верное отражение того, что происходит в школе и не обязывает студента к конструктивистским действиям. Он только должен довольно бесконфликтно приладить себя к тому, что предлагает учитель в классе, в котором студенту придется вести занятия.

Студенты направляются на педагогические стажировки вооруженными в методические правила поведения, как они должны вводить новую букву, цифру, какой методический ход применить к работе с текстом итд. Предпринятая ими активность в контактах с детьми состоит чаще всего в добывании скрытых в

памяти готовых схем поведения и их косметическому изменению. Студенты сосредотачиваются на подборе адекватных упражнений, чтобы реализовать отдельные пункты методической программы. Во время такой стажировки они сталкиваются прежде всего с подражательной деятельностью, связанной с воспоминанием схем придуманных кем-то другим. Они учат отождествлению методического знания с памятью вместо самостоятельного мышления. Готовые рецепты, образцы и требование их применения в школе приводит к поиску рецептов и образцов, делает интеллектуально зависимым. Здесь стоит отметить, что если преподаватели в высшей школе поощряют студентов к наблюдению учителей в школе или детском саду, то они концентрируются на так называемых практических решениях, а это значит, что они все-таки просто ищут новый алгоритм эффективного действия.

Инструкции стажировок сформулированы на очень инструментальном языке и сосредоточены на дидактике, не на исследовании школьной практики. Они не ссылаются на индивидуальные, студенческие теории в предмете ребенка и обучения. Так в оценках учителей, работающих в школе и записанных в дневнике стажировки, как и тех получаемых от академических учителей, господствует культ правильности. Обе эти группы стараются определить, провел ли студент стажировку соблюдая инструкцию, значит согласно целей внешних по отношению к студенту. А ведь студент должен определять себе свои личные цели стажировки.

Организация педагогических стажировок по принципам конструктивистского подхода

В конструктивистском подходе образовательные события воспринимаются как проблемы, которые должны быть концептуализированными индивидуальным способом и применены к ним не столько схематические действия, но личную стратегию мышления. Поэтому педагогическая практика в школе должна быть в большей степени областью, в которой студент создает индивидуальные концепты мышления о ученике и обучении, вместо следования образцам поведения. Проблемных задач не возможно решить применяя определенную модель или образец.

Студент сам должен открыть/ испытать/ узнать/ выработать решение проблемы.

По этой причине конструктивистский подход в организации студенческих стажировок характеризует концентрация на процессе учения так студента, как и учеников, с которыми он будет работать. Эффекты практики являются не измеряемыми потому, что они должны быть сформулированы в виде описания, рефлексии или критического анализа. Важен не дневник стажировки или конспект, но письменное описание рефлексии по занятиям, способах их проведения, связанных с этим проблем, поведения детей итд. Студент получает как задание не только образовательный процесс, но тоже другие действия: наблюдение учеников, проведения анализа кейсов, регистрация критических событий. Происхождение стажировки по конструктивистскому принципу не может состояться лишь в проведении занятий согласно с планом обучения данного класса. Студент во время такой стажировки обязан создать детям условия для учения, посредством исследования, открытий, экспериментов. Благодаря этому разнообразию заданий, студент начинает задумываться не столь над эффективностью применяемых им метод и видов работы с учениками, а больше над ходом учения детьми и стратегиями, которые они используют решая поставленные им задачи. Большое значение придается индивидуальным студенческим теориям касающимся образования и участия детей в этом процессе. Дело в том, чтобы студенты осознали, что они думают о образовательной действительности и с рефлексией исследовали, как их мышление и меняется под влиянием нового опыта работы в детском саду или школе. Во время так организованной стажировки не считается количество ошибок студента. Вместо этого, проводится анализ, стали ли они для него стимулом к критической задумке над его действиями и их результатами для развития ученика. Если бы определить, что студент должен знать и уметь после конструктивистской стажировки, несомненно он должен: различить, какие действия учителя ведут к конструированию жестких значений, а какие эластичных; организовать работу в группе, ведущую к интеллектуальной активности всех учеников; активизировать исследовательский потенциал ученика; исследовать предыдущие

знания ученика; организовать окружение (в физическом аспекте) для исследований учеников; критически наблюдать за исследовательскими стратегиями и действиями детей; оценивать тему блока и дня, в какой степени она поддается исследованию; формулировать исследовательскую проблему, поддавать критической оценки и рефлексии свои действия, по скольку они поспособствовали к конструированию значения, а по скольку к их воссозданию.

Заключение

Несмотря на то, что в педагогической теории конструктивизм является противоядием и истоком животворной смены для окаменелого образования, это тенденция не находит отражение в образовательной практике, что отчетливо видно в исследованиях Д. Ключ-Станьской.⁵ Выработка в высших школах программы учительских стажировок, созданных по принципам конструктивистского подхода не просто, но необходимо. Надо учитывать, что посылая на стажировку студента вооруженного бихевиоральными инструментами, нельзя ожидать, что он станет действовать по конструктивистским принципам. Поэтому надо активизировать размышления о образовательной практике и предпринимать постоянные попытки использования в ней конструктивистских тезисов.

Литература

Dylak S., Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Współczesność a kształcenie nauczycieli. Warszawa 2000, Wydawnictwo WSP ZNP.

Gołębniak D.B., Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/ aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1(1).

Klus-Stańska D., Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń. Warszawa 2010, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

⁵ D. Klus-Stańska, Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń. Warszawa 2010, ss.286-360

Г.А.Иванов, Е.Н.Костина (МГОУ, Москва, Россия)

**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ТЕХНОЛОГИИ «ОБУЧЕНИЕ УСПЕХОМ»**

Интенсификация и эффективность обучения студентов, собран -ных вместе без элитного отбора и не обладающих повышенной мотивацией, по мнению авторов, не могут быть обеспечены, если применять только традиционные педагогические технологии [1]. Авторами предлагаемой статьи накоплен уникальный нетрадиционный опыт организации поиска, выбора и внедрения инновационных проблем в сотрудничестве с учеными специалистами РАН, МАП, ВВС [2]. В 90-е годы ими успешно сочеталась научно-исследовательская, производственная деятельность с педагогической в МИРЭА, МГОУ. Авторы руководили практикой студентов престижных вузов Москвы в ЛИИ им.М.М. Громова (г. Жуковский). В последствие эти студенты работали по совместительству в ЛИИ. Они участвовали в испытаниях и внедрении военных технологий. Их участие в решении практических задач происходило под руководством штатных специалистов (наставников). Авторы считают, что проблемные технологии, применяемые в настоящее время в вузах, не позволяют студентам самостоятельно решать даже простые производственные задачи, не имея профессиональной подготовки и опыта инновационной практической работы. Существует убеждение, что применяя метод «Обучение действием», можно восполнить этот пробел. «Скажи – забуду, покажи - запомню, дай действовать - пойму» Конфуций. Метод «Обучение действием» так, как он трактуется во всем мире, более или менее эффективен при обучении взрослых людей, в основном, менеджеров, имеющих практический опыт и заинтересованных в повышении своей квалификации, но даже в этих случаях он не всегда эффективен. В педагогической практике многие методы получают свое развитие и новые свойства. Объединение их в группу по жесткой схеме не всегда оправдано. На каждом этапе учебного процесса один метод может являться доминирующим,

другие – подчиненными. Не включая приемы некоторых методов, можно снизить эффективность обучения [3]. Авторами предлагается использовать методы из опыта их работы в военнопromышленном комплексе (ВПК) при проведении практических занятий в репродуктивном и продуктивном режимах совместно с известными педагогическими методами. Метод «Оживший расчет». В этом методе заложены идеи разработанной авторами «Системы отображения воздушной обстановки» (СОВО) для руководителей испытательных полетов ЛИИ, а также опыт работы с программами «Оживший расчет» в Днепропетровском университете в конце 80-х годов при проведении репродуктивной практики по высшей математике. В методе авторов реализуются функции выполняемого задания (математические, логические и эвристические алгоритмы) на одном листе вместе с результатами решений. Графические изображения демонстрируются на наплавающих шаблонах. Это позволяет осуществлять одновременное обучение образному и логическому мышлению. Реализацию метода «Оживший расчет» предлагается производить на EXCEL. При применении метода «Оживший расчет» в заданиях при реализации репродуктивных технологий могут использоваться функции, макросы EXCEL, связи с базами данных и со специально разработанными или стандартными программами. Для обучения по продуктивным технологиям и проведения микроисследований предлагается использовать «Комплекс информационных технологий» (КИТ) [2], который отличается от известного метода «Коллектив алгоритмов» (КА) с жесткой структурой. В состав КИТ могут входить системы MS Project, MS Office и другие информационные технологии (ИТ). Для решения задач по методу «Оживший расчет» студенты могут использовать отдельные функции этих технологий, которые осваиваются постепенно. Их состав зависит от математических постановок заданий и межпредметных связей (МС) [3]. Аналогом КИТ является коллектив ученых, работающих над поиском решений инновационных проблем. Каждый из них вносит свой вклад в решение общей задачи и не может решить ее самостоятельно. «Один талант-это талант, а два таланта, работающие вместе – это десять талантов» А.Эйнштейн. Кроме изложенных выше, авторы широко используют методы, имеющие военные

термины, которым, возможно, в будущем ученые дадут другие названия: «Танковый прорыв», «Делай, как я», «Разбор полетов». Предлагается краткое описание этих методов. «Танковый прорыв» - студенты выполняют задания, двигаясь к цели и не задерживаясь на поиске возникающих ошибок. После достижения цели они знакомятся с подходом, позволяющим определить все ошибки сразу. «Делай, как я» - при затруднениях выполнения фрагментов задания преподаватель демонстрирует всем студентам или индивидуально решение фрагментов, функций, алгоритмов. «Разбор полетов» - работа студентов с листами «Ожившего расчета» может быть автоматизирована, зафиксирована, проанализирована с целью выявления причин возникающих ошибок и затруднений, а затем обсуждена по группам или всем коллективом [4,5]. Руководство обсуждением может быть предложено отличникам. Возможен при этом анализ использования студентами МС [3], Все методы предлагается объединить в технологию «Обучение успехом».

Инновационные технологии авторов вошли в четверку лучших ра - бот, отобранных АН России по «конверсии». Математические постановки и алгоритмы этих инноваций были признаны видными математиками и кибернетиками СССР. Результаты внедренных инноваций получили высокую оценку Генеральных конструкторов и руководства МАП, командования ВВС. Презентации инноваций демонстрировались на Аэрошоу в г. Жуковском в 1994г. Полученные результаты авторами стали возможны благодаря руководству, всесторонней помощи, моральной и организационной поддержке руководителем отраслевого центра подготовки космонавтов для полетов на Буране, космонавтом героем СССР, заслуженным летчиком-испытателем И.П.Волк. Репродукционные методы «Оживший расчет» использовались при проведении практических занятий со студентами в МГОУ, ВШЭ, МГПУ, на военной кафедре МГУ. В МГОУ применялись репродукционные и продуктивные методы технологии «Обучение успехом» с использованием МС [3] при проведении практических занятий по дисциплинам «Эконометрика», «Логистика», «ИТУ», «ИСУ». Способные студенты очно - заочной формы обучения, получившие навыки управления проектом в процессе подготовки диплома, получили

повышение по службе или были направлены для обмена опытом в Китай и Англию.

Практическая проверка технологии «Обучение успехом» подтвердила ее эффективность в учебном процессе в высшей школе.

Литература

1.Иванов Г.А., Костина Е.Н. Повышение эффективности преподавания новых ИТ студентам экономических специальностей. - М.: Вестник университета (Государственный университет управления).-N2.-2009.

2.Иванов Г.А., Костина Е.Н. Повышение эффективности применения инновационных технологий на предприятиях на основе использования К ИТ: Методический сборник. М.: Спец. издательство, Военный космический институт радиоэлектроники, 2008.

3.Иванов Г.А., Костина Е.Н. Некоторые особенности учета и применения межпредметных связей в образовании.- М.: Вестник университета (Государственный университет управления). -N3.- 2009.

4.Иванов Г.А., Костина Е.Н. Единая методология создания и применения обучающих программ, учебных игр и контролирующих тестов (алгоритмов методов, на основе интегрированного применения ИТ). Отраслевой фонд алгоритмов и программ (ОФАП) МО РФ, Свидетельство N 4626 от 29.04.2005г.

5.Иванов Г.А., Костина Е.Н. Эффективное комплексное использование перспективных инновационных технологий в образовании на основе высоких информационных интеллектуальных технологий. - М.: Компьютерные учебные программы и инновации, Государственный координационный центр ИТ МО РФ.-N1.-2008.

**И.В.Малолетнева, И.С.Болотин (МАТИ–РГТУ,
Москва, Россия)**

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Компетентностный подход, который несколько десятилетий господствует в общеевропейской образовательной системе и в настоящее время становится реальностью российской системы образования, по оценкам специалистов обладает определенными базовыми свойствами. Во-первых, это модель компетенции, основанная на узкопрофильной ориентации. Во-вторых, эта модель предполагает необходимость освоения определенного набора прав и полномочий, нужных для решения конкретных производственных задач на рабочем месте. В-третьих, это модель компетенции, которая ориентирует на достижение результатов, где деятельность измеряется по конечным результатам. В-четвертых, это модель управления деятельностью при выполнении трудовых обязанностей, определяемых требованиями работодателя. Всё вышеперечисленное ограничивает цель образования решением лишь профессионально значимых задач, демонстрирует прагматичную рыночную миссию вуза и инструментальный подход к качеству образования.

Российская модель подготовки специалиста высшей категории всегда достаточно сильно отличалась от общеевропейской модели. Источник этой силы заключался, на наш взгляд, в мощной социокультурной (ценностной) составляющей системы высшего профессионального образования, которая в настоящее время находит частично своё отражение в ФГОС 3-го поколения в форме интеграции двух основных групп компетенций: общекультурной и профессиональной компетенции. Образование с точки зрения российской ментальности – это стержень, формирующий картину мира, позволяющий осуществлять выбор модели поведения в профессиональной и житейской ситуации, определении жизненной стратегии в целом.

Подготовка профессионалов по специальности «управление персоналом» для аэрокосмической отрасли и не только в Российском государственном технологическом университете – «МАТИ» им.К.Э.Циолковского осуществляется в рамках целенаправленно создаваемой коллективом кафедры «Социология и управления персоналом» корпоративной культуры.

В течение ряда лет прилагаются усилия по развитию перспективных направлений подготовки, созданию у студентов

положительного имиджа будущей профессии, формированию и поддержанию традиций (ежегодные встречи выпускников кафедры, приглашение лучших из них в качестве преподавателей на постоянную работу и по совместительству, использование социо- коммуникативных технологий при организации практик студентов и трудоустройстве выпускников, мониторинг социальной адаптации выпускников и др.). Эти направления стали основой кропотливой систематической созидательной деятельности, направленной на возвращение современного высокопрофессионального работника, который готов и способен к развитию, адаптации в профессиональной среде и быстроизменяющихся условиях новой реальности (техники, технологий, сознания).

Большое внимание в подготовке профессионала также уделяется одной из ключевых дисциплин образовательного цикла – «Введение в специальность». Именно на начальном этапе обучения, используется временной ресурс в объёме одной зачётной единицы для решения задач диагностики индивидуальной траектории обучения, целеполагания в процессе обучения и в дальнейшей профессиональной карьере. Методологической основой для решения этих задач является ситуационно-контекстный подход, при котором создаются дидактические и психолого-педагогические условия овладения студентами профессиональной деятельностью посредством обеспечения динамического движения деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к профессиональной. Учебная профессионально ориентированная ситуация в нашем случае, – создание микрогруппами студентов собственного кадрового агентства «с нуля» в процессе совместной трехмерной деятельности (преподавателя и группы студентов; преподавателя и студента; студента и группы коллег), – является системой конструируемых педагогом условий через последовательность этапов деятельности, формулируемых как учебная задача для групповой и индивидуальной работы, побуждающих и опосредующих активность студента в социальном и предметном контекстах его будущей профессиональной деятельности.

Вообще, компетентностный подход предусматривает иную роль студента в учебном процессе. В его основе – работа с информацией, моделирование, рефлексия. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям благодаря приобретенным компетенциям. В таких учебных профессионально ориентированных ситуациях происходят усвоение и актуализация профессиональных знаний, умений, навыков, становление смыслообразующих профессиональных мотивов, развитие профессионально важных качеств, профессионального мышления, а также эмоционально-волевой регуляции процесса реализации компетенции.

В материалах саморефлексии по итогам этой работы студенты отмечают динамику своего личностного и профессионального развития. Например, от *«до проекта я была простой студенткой, не знающей ничего - как открывать агентства, что для этого надо, как набирать персонал»* и до *«научилась работать в команде, распределять обязанности и выполнять роль руководителя»*. (Бокарева Анна, студентка 1-го курса)

Каждый получил свой личный опыт и первые уроки совместной профессиональной деятельности: *«Не задумывался раньше над тем, что это может быть очень интересное и поучительное задание. В процессе совместной творческой деятельности научился работать в команде, научился работать с различными видами документов, приспособился работать в женском коллективе, развил лидерские качества в процессе конкуренции. Стал более решителен и конкретен в своих предложениях и действиях, понял, что мне нравится, и что я умею работать в команде, могу быть неплохим организатором. Все получилось благодаря хорошему коллективу и стремлению к победе»*. (Васильев Сергей, студент 1-го курса)

«Так, как мы начали проектную деятельность по созданию «Агентства», можно сказать, сразу после поступления в МАТИ-РГТУ, то у меня шел процесс адаптации к новому месту учебы, людям и городу. В голове были мысли: «Ого! Это уже как работа по специальности! Нужно привыкать к серьезной деловой деятельности! И все это уже в первый семестр! Плюсы

совместной творческой деятельности – развивает навыки работы в команде, умение сотрудничать с товарищами, появляется уверенность в себе, повышается самооценка, минус – изменение взаимоотношений между членами группы, проявление признаков психологической несовместимости. Я думаю, что я научился оценивать коллективное мнение тогда, когда он о мне было совершенно не по душе, и творчески, креативно мыслить». (Кухтенков Андрей, студент 1-го курса)

«Я поступила в университет на факультет управление персоналом. По началу, я думала, что учебный процесс будет происходить очень скучно, неинтересно. И даже не имела представление, чем конкретно занимаются агентства подобного рода. Не была знакома с однокурсниками. В процессе совместной деятельности, я поняла, что ко всему надо подходить очень творчески и серьезно. Сначала надо было понять, что от меня требуется и что надо сделать. Вжиться в график, определить обязанности. Осознать самое главное то, что от тебя зависят коллеги по работе, т.е. приобрести ответственность. Ощущение удовлетворенности от выполненной задачи перебороло тот страх, который присутствовал с самого начала. Самое главное, наверное, прислушиваться к мнениям коллег; совместно и оперативно работать. Я приобрела навыки по составлению различных документов; имела дело с разработкой рекламы; приобрела серьезность и ответственность, стала бо лее самостоятельна». (Мануйленко Мария, студентка 1-го курса)

«Я стала более открытой и перестала бояться высказывать свои мысли и выступать перед публикой. Научилась слышать и уважать мнение не только своё, но и мнение других людей». (Гадаева Милана, студентка 1-го курса)

«До проекта я просто плыла по течению. Привыкала к сокурсникам и преподавателям. А мысли все были заняты работой над проектом. Я научилась тому, что нужно полагаться только на себя и самой держать ситуацию под контролем.+ в самом обучении и освоении коллективной работы. - в том, что к сожалению далеко не все ребята ответственные» (Иванкина Валерия, студентка 1-го курса)

«Был страх, опасалась, что проект не получится, что трудно будет взаимодействовать в группе. В процессе работы

над проектом возник положительный механизм взаимодействия, свойство «заражения» общей идеей, общей работы, возникло соревнование как стимул развития. Среди участников сложился стиль общения, ориентированный на выполнение задания. Научились обмену информацией, взаимодействию, взаимопониманию». (Васильева Александра, студентка 1-го курса)

«Я очень боялась работать в команде, так как к каждому человеку нужен индивидуальный подход и кого-то что-то не устраивало. Сначала я не представляла себя в роли руководителя, но с самого начала работы, мне эта роль стала близка: ответственность, большой объем документации, коммуникабельность и решительность. Когда мы начали совместную работу, я думала, что я всех уволю, так как мне было тяжело достучаться до всех, но, со временем, мы нашли общий язык и стали прислушиваться друг к другу, как настоящая сплоченная команда». (Кутугина Дарья, студентка 1-го курса)

«Вначале были сомнения по поводу открытия агентства, смогу ли я сама руководить компанией, какой будет коллектив, понравится ли мне работать в таком агентстве, будет ли оно конкурентоспособным. В процессе совместной творческой деятельности научилась больше доверять людям, стараться видеть в них только хорошее. Стала лояльней относиться к критике, прислушиваться к мнению других. Плюсы совместной творческой деятельности, по моему мнению, в том, что работа в коллективе заставляет людей двигаться дальше, саморазвиваться, дает возможность реализовать себя, поверить себя на конкурентоспособность. Минусы - в том, что очень сложно сохранить дружбу, конкурируя друг с другом, из-за чего очень часто бывают конфликты в коллективе». (Жиляк Мария, студентка 1-го курса)

«Я бы выделила 2 стадии развития в процессе совместной деятельности: 1) Сначала у нас была социально-психологическая адаптация, связанная с включением нас в систему взаимоотношения между собой. Мы приспособивались друг к другу, делились мыслями о том, что и как лучше сделать, не всегда получалось найти общий язык с коллегами, но в итоге мы сплотились и работали усердно. 2) Мы старались рассуждать как специалисты и выполнять работу добросовестно. Я считаю, что

мне не удалось проявить все свои возможности, наверное, из-за того, что я постеснялась выдвинуть свою кандидатуру в качестве директора компании. Сейчас я жалею об этом. Думаю, в дальнейшем я буду более смелой и настойчивой». (Шанкар Вероника, студентка 1-го курса)

«Я была не так заинтересована в учебе, как сейчас... Научилась слушать и оценивать мнение других, устранять конфликты между сотрудниками агентства, налаживать отношения в коллективе, оценивать способности каждого, сохранять самообладание в стрессовых ситуациях». (Шкробо Наталья, студентка 1-го курса)

В основе проектирования учебных профессионально-ориентированных ситуаций находится система педагогических принципов теории контекстного обучения, позволяющая полноценно реализовать на практике компетентностный подход для решения задач высшей профессиональной подготовки.

В нашем случае, как видно из отчетов студентов, реализованы все вышеназванные функциональные возможности ситуаций формирования профессиональной компетентности. При подключении гибкой системы оценки, ориентированной на психологическую составляющую личности, в рамках традиционной балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности, возможно, как показывает наш опыт, моделировать социальную реальность через ситуативное изменение системы требований по отношению к отдельным группам и студентам. Благодаря этому, учитывая психологические особенности, уровень развития, жизненную ситуацию студента удастся мотивировать особенно чувствительно и добиваться адекватной реакции на этот стимул.

И.И. Казимирская (БГУ, Минск, Беларусь)

**АНТРОПО-ГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ**

Современное педагогическое образование приобретает статус масштабного социального института, призванного

транслировать и воплощать базовые ценности и цели гражданского общества. Анализ современных моделей педагогического образования (инновационная, компетентностная, проектная, интегративная и др.) позволяет вычлени в них новые измерения, общей характеристикой которых может быть гуманитарно-антропологическая сущность. Она (сущность) проявляется в разработке педагогических подходов, технологий, ориентирующих образовательную практику на развитие базовых, родовых способностей будущего учителя, позволяющих ему быть субъектом своей судьбы, карьеры, жизнедеятельности в целом. Требования к профессионализму педагога постоянно возрастают. Особенно велики они в переломные периоды развития общества, сопровождающиеся развитием новых социо-культурных тенденций, в числе которых такие, как глобализация, информационная революция, смена типов наследования культурно-исторического опыта.

Двудоминантный характер целей педагогического образования проявляется, с одной стороны, в требовании готовить человека, понимающего и принимающего задачи наличной социально-культурной реальности, способного жить и общаться внутри нее; с другой стороны – учитывать, что жить и работать выпускникам придется уже в новых условиях. Поэтому содержание образования, сам процесс его получения призваны готовить личность, способную совершенствовать самое себя, наличное бытие с учетом тенденций развития мирового сообщества и реалий конкретного государства. Среди таких тенденций выделяется «нестабильность и неравновесность» как фундаментальные характеристики бытия в XXI веке.

Этические измерения меняющихся приоритетов в педагогическом образовании нашли отражение в понятии «конкурентоспособная личность», ведущими характеристиками которой являются: трудолюбие, четкость целей и ценностных ориентаций, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, стрессоустойчивость, способность к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту, стремление к высокому качеству конечного продукта своей деятельности. Компетентность понимается как готовность к решению профессиональных задач высокой степени неопределенности.

Антропо-гуманитарная сущность педагогического образования предполагает: а) признание личности студента высшей ценностью; б) признание самоценности каждого периода жизни человека; в) признание педагогической деятельности наилучшей для самореализации и самоактуализации собственной личности; г) осознание предмета своей специальности, общечеловеческой культуры в качестве основных средств развития обучаемых; д) видение пределов профессионального вторжения в духовный мир Другого.

Психолого-педагогическая компетентность проявляется в обобщенном личностном отношении педагога к педагогической действительности, его субъектам. Функциональными элементами этого отношения являются интеллектуальные потребности, познавательные интересы, ценностные ориентации, эмоциональные состояния. В совокупности они характеризуют педагогический такт, культуру взаимодействия участников педагогического процесса.

Реализация названных потребностей обеспечивается личностным, системным знанием нравственно-эстетических образцов мировой и отечественной педагогической культуры; ключевых теоретических подходов к освоению мировоззренческих понятий, перспективных концепций развития личности, формирования ее стержневых качеств, научных принципов гуманистической педагогики.

Потребности, убеждения педагога – наиболее сильные внутренние побудители педагогической деятельности, пусковые механизмы его эмоциональных состояний. Удовлетворение познавательных потребностей и интересов, объективированных в прогрессивном развитии студента, вызывает у педагога состояние душевного спокойствия, гармонии, влияющих на его профессиональное долголетие. Положительные эмоциональные состояния, периодически переживаемые педагогом, формируют сверхценное отношение к различным профессиональным проблемам, стимулируют поиск оптимальных способов их решения.

Учебно-исследовательская деятельность студента, осваивающего педагогические дисциплины, в антропо-гуманитарной парадигме рассматривается как деятельность

самоизменения, саморазвития. Ее целью является формирование субъекта этой деятельности, а предметом – опыт (социальный, когнитивный) будущих педагогов. Продуктом учебно-исследовательской деятельности становится обогащенный, преобразованный опыт, составляющий фундамент профессиональной компетентности выпускника.

Динамика формирования педагогической компетентности зависит от совокупности деятельностей, на основе которых функционируют первичные компоненты, структурирующие профессиональное мышление и деятельность. Кафедра педагогики и проблем развития образования БГУ разработала необходимые совокупности таких деятельностей (оценочной, взаимооценочной, самооценочной), которые разворачиваются по логике развития самосознания личности: интериоризация оценок себя другими; сравнение своего «Я» с другими; самоатрибуция; смысловая интеграция жизненных переживаний.

Научно-методическое обеспечение изучения педагогических дисциплин с позиции антропо-гуманитарного подхода требует не только разработки нормативной структуры этих деятельностей, но и включение их в содержание всех форм и методов освоения педагогического знания.

Специфика профессиональной педагогической деятельности проявляется в устойчивой потребности рефлексировать относительно ранее усвоенных образцов деятельности, ценностных эталонов, концептуальных схем поведения. Поэтому учебно-исследовательская деятельность по освоению педагогических дисциплин строится как накопление опыта установления гуманистических отношений, перспективно определяющих характер будущего взаимодействия нынешнего студента с его воспитанниками, общечеловеческой культурой, педагогической наукой, временем жизни, самим собой как субъектом общечеловеческой и профессиональной культуры.

Педагогическое образование в современных вузах прорабатывается в логике целостного динамического профессионального проектирования.

В образовании проектирование рассматривается многопланово: «многошаговое планирование педагогической деятельности» (В.П. Беспалько, 1977); «индивидуальное

представление учителя о собственной деятельности» (И.Я. Лернер, 1989); «проектирование – это всегда преобразование существующих форм в новые» (Б.В. Пальчевский, 2001); «проектирование – управленческая процедура» (Н.А. Масюкова, 2001); «проектирование как практико-ориентированная наука» (В.И. Слободчиков, 2001); «проектирование – это программно-проектный подход к образованию» (Ю.В. Громько, 2004).

Место проектирования в системе педагогической подготовки студентов определяется, во-первых, опорой на опыт личности, приступающей к проектированию; во-вторых, дополнением к уже имеющимся у студента знаниям; в-третьих, трансформацией и перегруппировкой этих знаний, которые диктуются новой ситуацией применения, новыми ресурсами, включенными в проект [Громько Ю.В., 2004].

Вовлечение будущих педагогов в процесс проектирования стимулирует их становление как автора собственной, отчетливо рефлекслируемой профессиональной деятельности.

Этапы обучения проектированию в нашем опыте выглядят следующим образом: в начале – это рецензирование и экспертиза осуществленных в образовательной практике проектов.

Следующий этап работы по освоению проектирования – взаимооценивание осуществленных сокурсником рецензий и экспертиз. Оценивающий работу сокурсника выставляет отметку, расписывается под ней. Таким образом, над проектом, к примеру «Детская деревня», студент работает дважды: вначале, сам осуществляет экспертизу и пишет рецензию, а затем анализирует, как этот же проект оценил его однокурсник.

Определение проектирования как практико-ориентированной науки представляется оправданным применительно к системе педагогического образования. Педагогический проект включает в себя систему предметно-специфических знаний о сути проекта и знаний о действиях, обуславливающих его создание.

Тематика проектов студентам предлагается в самом начале изучения педагогических дисциплин. Защита многих из них включается в содержание семинарских и практических занятий.

Литература

Аранская О.С., Бурая И.В. Организация поисково-исследовательской деятельности школьников химико-экологической направленности. – Новополоцк, 2001. – 160 с.

Громько Ю.В., Громько Н.В. Исследование и проектирование: различие типов мыследеятельности и их содержание / Педагогические инновации. 2004, № 1, стр. 58-65.

Кобринский М.Е., Чечет В.В., Альтернативные формы воспитания детей, проживающих в детских учреждениях // Адукацыя і выхаванне. – 2000. - № 9.

Концептуальные основания развития современной образовательной практики: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 2 ч., Ч. 1, 2 / Под ред. профессора Б.В. Пальчевского – Минск: Нац. ин-т образования, 2000, - 286 с.

Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич и др. – Мн.: БГУ, 2004.

Якубель Г.И. Технологии эвристического обучения старшеклассников. Методические рекомендации. – Гродно: Изд-во ГГМУ, 2002. – 62 с.

А.П. Сманцер (БГУ, Минск, Беларусь)

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Педагогический процесс в вузе ориентируется на организацию целенаправленного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов, в результате которого происходит развитие и саморазвитие их творческих способностей. Определяющей его основой является личностно-развивающий подход. Известный российский психолог Л.М. Митина, обосновывая важность личностно-развивающего направления в образовании, подчеркивает, что в системе «учитель–ученик» проявляется постоянно развивающаяся духовная общность. При этом создаются оптимальные условия для развития субъектов образовательного процесса, каждый из которых открыт новому

опыту, новому знанию [Митина, 2012]. Не менее актуальным и значимым является реализация личностно развивающего подхода в педагогическом процессе вуза, сущность которого состоит в целенаправленном личностном и профессиональном развитии студентов и преподавателей, в создании условия для полноценного развития потенциальных возможностей будущих специалистов, в реализации потребности личности в сотрудничестве и самообразованию.

Успешность функционирования системы «преподаватель–студент» достигается только тогда, когда в ней устанавливаются паритетные отношения, развивающее взаимодействие, обеспечивающие стремление и преподавателя и студента к новому, преобразованию имеющегося опыта, внесение в него новых идей, развития творческого потенциала как преподавателя, так и студента.

Взаимодействие — это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Оно представляет собой общение равноправных участников образовательного процесса, которое направлено на установление партнерских отношений между ними.

Структура отношений «преподаватель – студент» представляет собой систему осознанных связей, начиная с самых мимолетных, пространственных социальных действий и взаимоотношений, имеющих устойчивый характер и позволяющих каждому субъекту продвигаться по лестнице развития как профессионала. Эти отношения диктуются объективной необходимостью: преподаватель учит, передает опыт, стимулирует к самостоятельной деятельности, побуждает к поисковой деятельности, а студенты – учатся, овладевают опытом, приобретают умения самостоятельной деятельности, творчески подходят к решению проблем.

Реализация личностно-развивающего подхода в обучении, с одной стороны, способствует профессиональному личностному развитию студентов, приобщения их поисковой деятельности, самостоятельному приобретению знаний. С другой стороны, он заставляет педагогов следить за новой информацией в своей науке, все время пополнять багаж своих знаний, вносить в

образовательный процесс элементы своих личных исследований, включать студентов в исследовательскую деятельность, учитывать индивидуальным особенностям и возможности студентов. Эффективность личностно-развивающего обучения студентов во многом зависит от мотивов и целей, направленности личности на те или иные стороны учебной деятельности. Осознанный мотив учебной деятельности выступает значимой предпосылкой развития личности студента, побуждает его ставить и достигать различные цели, выполнять соответствующие действия. Психологами доказано, что если студенты не умеют ставить цели и достигать их в учебной работе, то даже зрелые потребности и мотивы остаются нереализованными.

Цель должна способствовать развитию такой учебной деятельности, чтобы удовлетворить познавательные и иные потребности студентов, обеспечить реализацию мотивов учения. В процессе обучения в вузе преподаватели на каждом занятии стремятся, чтобы студенты осознали важность получаемой информации, сознательно ее усваивали, делали обоснованные выводы и заключения. Образовательный процесс будет эффективным настолько, насколько преподаватель сможет обеспечить управление целеполаганием и целеудержанием. А.С. Осницкий подчеркивает, что важно не только понимать и принимать предложенные цели, но и уметь цели удержать до их реализации, не допустить, чтобы их место заняли другие [Осницкий, 1986].

Личностно-развивающий подход в образовании не мыслим без овладения как студентами определенной суммой знаний, той или иной информацией, обеспечивающей им готовность к производству нового знания, новых умений, так и преподавателями без постоянного обновления своих лекций новой информацией, без профессионального и личностно роста вместе со студентами. С одной стороны, гностический аспект (что студент знает?) является базой, позволяющей студенту строить процесс своего творческого саморазвития (как действует студент?), а с другой – направлен на постоянное творческое развитие педагога. Оба они должны находиться в творческом поиске.

Однако богатый запас знаний не всегда сочетается с высоким уровнем умственного развития – это наименее надежный

критерий. Для творческого развития решающее значение имеет не само по себе обилие знаний, а их структура, способ усвоения, определенный тип деятельности, с помощью которого они приобретались. Для того чтобы студент смог творчески развиваться, необходимо достижение им определенного деятельностного устремления, личностного роста. Обеспечивая развитие студентов, тем самым преподаватель закладывает потенциал, который позволит им самим осуществлять этот процесс. Только на основе достаточного уровня интеллектуального развития студента может осуществляться его творческое развитие. Поэтому в процессе обучения важно обеспечить необходимые условия перехода развития в саморазвитие, что достигается разнообразными методами. В последние годы применяются методы активного обучения (проблемные лекции, групповые дискуссии, анализ конкретных ситуаций, динамические пары, конференции, ролевые и деловые игры, видео метод, мультимедиа и т.д.), которые наряду с традиционными (объяснение, рассказ, беседа, показ, работа с учебником и др.), способствуют повышению эффективности, качества и результативности процесса развивающего взаимодействия студентов и преподавателей.

Смысл развивающего взаимодействия в системе «преподаватель – студенты» состоит в постановке притягательной творческой задачи, которая решается в ходе диалога на лекции или семинаре, когда они совместно думают, сомневаются, размышляют, делают выводы и обобщения.

Психологическая стратегия взаимодействия в ходе педагогического процесса – это включение в постижение учебного материала каждого студента, его личностного опыта. В процессе общения с студентами знакомятся с различными моделями человеческих взаимоотношений, примеряют их на себя, приобретают опыт педагогически целесообразного взаимодействия в ходе учебной деятельности.

Немаловажное значение имеет процессуально-продуктивная сторона в подготовке студентов. Исследования показывают, что только имеющиеся знания, приобретенная информация не могут обеспечить творческое саморазвитие личности. Знания человека находятся в единстве с его

материальными операциями, умениями, которые реорганизуются в новые комбинации. Поэтому личностно-развивающий подход в обучении позволяет раскрывать потенциальные возможности студентов в овладения студентами универсальными операциями, специальными умениями и компетенциями, а преподавателям показывать образцы творческого владения профессиональными умениями.

Важной составляющей личностно развивающего подхода является развитие у студентов способности к прогнозированию и предвосхищению результатов деятельности, а также развития активности и творческого воображения, фантазии при решении сложных задач.

Велика роль эмоционально-волевой сферы в процессе развивающего взаимодействия студентов и преподавателей. Она позволяет как студенту, так и преподавателю радоваться, восхищаться, печалиться, возмущаться, тем самым отражать личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций.

Таким образом, ориентация на личностно-развивающее взаимодействие субъектов образовательного процесса позволит студентам подняться на более высокий уровень творческого развития, а преподавателям выявить совокупность педагогических условий для повышения качества профессиональной подготовки специалистов.

Литература

Митина, Л.М. Системный личностно-развивающий подход в образовании: интеграция инноваций и традиций / Л.М. Митина // Психология в вузе. – 2012. – № 2. – С. 7–14

Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А.К. Осницкий. – М.: Знание, 1986. – 80 с.

**Т. Садонь-Осовецка (Гданьский университет,
Гданьск, Польша)**

РЕВОЛЮЦИЯ СУБЪЕКТОВ И АКАДЕМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ

Введение

В сегодняшнее время, в публичной дебата часто появляются такие лозунги как "учение на протяжении всей жизни", "общество знания", "хозяйство опирающееся на знание", но за одно и жалование на уровень обучения в школах. Речь идет о необходимости отношения к ученикам как к субъектам, учение креативности. Это производит впечатление, что одно лишь повторение этих популярных слоганов сделает нас как общество мудрее и позволит вступить, именно, в "постиндустриальную эпоху". Я использовала понятие "слоган" сознательно, чтобы подчеркнуть создание изображения, но без содержания. Однако, эти лозунги могли бы поспособствовать изменениям, если мы бы учитывали весь культурный и образовательный контекст и умели критически отнестись к образовательной действительности и ее запутанности, тоже из-за недавнего прошлого. Такой способ понимания мог бы поспособствовать ментальной смене. Однако, она является самой трудной. Несмотря на желание изменений, мы застреваем в прежнем габитусе, с комплексом "бедного родственника", принимая бескритически решения, которые в западных странах, по крайней мере, подвергаются дискуссии или бывают опровергаемыми, не учитывая специфики своей культуры. С одной стороны мы зовем к традиции и истине польскости, с другой опровергаем все, что ценное в нашей образовательной традиции. Мы строим на развалинах, с позитивистским убеждением, что новое всегда обозначает развитие, прогресс. Мы измеряем эффекты образования и предпринимаем либо немедленные меры, если они неудовлетворительны в каких-то областях, либо гордимся своими достижениями в одной лишь дисциплине, не замечая пороков в других. Например, если ученики получают более слабые результаты по чтению с пониманием, упражняем это умение в школе, запуская другие (что не является правилом, есть наверно такие школы, где развитие учеников проходит гармонично). Если не хватает специалистов по естественным и техническим наукам, мы вводим специальный "декрет", который должен обеспечить большое количество студентов на этих факультетах. Говоря метафорическим образом, мы латаем отдельные части, не обращая внимание на совокупность проблем.

Жалуемся на учеников и студентов, на их функционирование в мире, но забываем, что у нас такие ученики и студенты, какими мы их воспитали, и что они приспособлены к такому миру, какой МЫ, жалующиеся, им создали. Как говорил в XVIII веке Гуго Коллонтай: "Такой будет Речь Посполитая, какой ее молодёжи воспитание". В воспитание принимают участие не только для этого созданные учреждения, они ведь являются экономически, общественно, политически и культурно зависимыми. (см. E. Potulicka i J. Rutkowiak 2012, D. Klus-Stańska 2009). От этого зависит, какие условия к учению мы создадим нашим детям, из какой образовательной философии будет вырастать их образование, наконец, кем будут люди, обучающие учеников и студентов.

Революция субъектов по Обуховскому

В 90-ые годы XX века появилась надежда на освобождение школы от сопрягающих ее рамок, навязанных сверху школьных программ, единственных эффективных методов обучения и воспитания. Проф. К. Обуховски использовал понятия "революция субъектов" и "новый индивидуализм" на определение ментальной смены, касающейся того, "что человек свои основные отношения к себе и к миру должен создавать сам, а в этом процессе участвует его желания и лично выработанный концепт мира" (К. Obuchowski, 2000, с. 11). Он противопоставил идею "человек-субъекта" идее "человека-объекта", которая, как он заметил, связана с убеждением, что "гарантией нормальности и правильности деятельности человека является ответ на требования, вытекающие из приписанной ему роли. Но именно его собственные желания и созданный лично концепт мира воспринимались как мало существенный фактор, даже как выражение несоответствия и причину многих патологий" (там же, с. 11-12).

Исходя из таких предположений, которые относятся к представленным выше лозунгам ("учение на протяжении всей жизни", "общество знания", "хозяйство опирающееся на знание"), понимаемых не как слоганы, но лозунги связанные с важным содержанием, касающимся познавательного функционирования человека, как думающего существа, "трансгрессивного" (J.

Kozielecki, 2007), выходящего за рамки "доставленной информации" (J. Bruner, 1978), я постараюсь, в сокращенном виде, представить связи образования учителей в польской действительности, осознавая, что проблема наблюдается и в других странах.

Учитель как объект и его образование

Обязанностью учителей есть реализация программной основы, которая в преамбуле говорит о субъективности ученика и его самостоятельности в познании мира, зачем чертит содержание и эффекты образования, которых ученик должен достичь. В польских вузах постоянно разрабатывается внедрение так называемых "образовательных рамок" как реализации Болонского процесса. Название даже говорит, что это рамки, значит они дают возможность (по крайней мере теоретическую) внедрения таких предметов, которые позволят реализовать цели университетского образования, при чем, это ведущий занятия, преподаватель формулирует эффекты и средства, которые должны к ним привести.

В случае образования учителей нет даже возможности и свободы в выборе названий предметов потому, что к профессии учителя другое отношение. Оно навязывает сверху содержание и эффекты образования, которые находятся не в рамках квалификации, а в стандартах образования, ограничивая их к инструментальной методике. Несмотря на то, что в содержанию обучения (приучения) появляются записи касательно модели современной школы: "традиционная, гуманитарная, рефлексивная, эмансипационная" (Стандарты образования учителей, 2-12), то сам образ стандартов, кажется, закрепляется в традиционном подходе, заставляя реализовать навязанную сверху программу образования учителей. Будто предполагая, что будущие учителя и люди ответственны за их образование, "недостаточно образованы, слишком тупы и ленивы" (J. Kincheloe 1993, с. 9, цитата за: H. Mizerek 1999, с. 45). Таким образом, роль учителя сводится сегодня к занятию, ремеслу, правилам и принципам которого надо учить. Этот рецепт был опроверженным в высказывании Кинчлоу: "сложное задания, которым является обучение, стало сведенным к серии простых занятий, которые могут выполнять даже не

образованные работники. В итоге опровергается суть учительских компетенций. (...) Задание, которое ставится учителям (здесь: академическим учителям, замечание автора), состоит в подборе материала, который должен передаваться ученикам, разложении его на элементы, передаче ученикам (здесь: студентам) и проверке, стал ли он усвоенным" (J. Kincheloe 1993, с. 8, цитата за: Н. Mizerek, там же).

В стандартах можно найти лозунг "полномочие ученика". Будет оно лишь лозунгом, слоганом, создающим видимость субъективности и самоопределения индивида, если образование учителей будет происходить с отрицанием субъективности человек ведущих занятия? Если люди ответственны за образование учителей будут лишь марионетками, запускаемыми посредством стандартов?

Здесь отсутствует сознание, что условием "полномочия и субъективности ученика" (Стандарты образования учителей) может быть только обеспечение полномочия и субъективности учителя. Доверие компетенциям людей вовлеченных в образование, требует разрешения думать самостоятельно и педагогической поддержки, полномочия в принимаемых решениях, которые касаются обучения студентов и, наконец, готовности взять на себя ответственность за результаты своей работы. Они, в свою очередь, станут истоком размышления и создания новых образовательных концепций, вытекающих из индивидуального рассуждения, функционирования и требований конкретных студентов.

В этот момент целью образования становится реализация образовательной политики, вместо революции субъектов. Важнее образование людей, которые будут исповедать "педагогику указанной правильности, неопровержимых принципов, педагогики закрытой на диалог" (Н. Kwiatkowska 2008), функционирующей по правилам стереотипа, что уверенность в поведении это признак хорошего учителя.

Убежденные в стереотипе единственного правильного пути, мы перестанем замечать другие возможности образования, более адекватные к несущимся временам, с их неограниченным количеством повседневной информации. Мы не сможем выйти из

скорлупы человека-объекта, задумываясь, почему студенты не хотят учиться и ожидают готовых сценариев уроков.

Может, однако, эта не адекватная ситуация, породит наконец революцию?

**А. Калиновска (Варминьско-Мазурский университет,
Ольштын, Польша)**

СТУДЕНЧЕСКАЯ СТАЖИРОВКА В КОНТЕКСТЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Студенты раннего образования, начинающие учебу, в университете ставят себе цель построить компетенции педагогически сознательного учителя. Образование студентов начального образования это время конфронтации их личного школьного опыта и педагогических теорий. Но оно показывается столь великим интеллектуальным вызовом, что многие студенты не в состоянии справиться с этой проблемой, веря, что невозможно никакое соединение обеих пластов познавательного функционирования.

Программа обучения это университетский концепт, связанный с нуждой изучения литературы, деланием усилия интерпретировать текст, содержание лекций или преподавателя. Но студенты начального образования ни в состоянии ответить на этот концепт, ни найти себя в нем. Они отвергают многие предметы, утверждая, что это лишь только "сухая теория", не применяемая для работы. Содержание лекций воспринимается лишь через призму презентации, которая не постигается как помощь в упорядочении информации и знаний, но как предложения для заучивания. Студенты не спрашивают во время занятий о примерах, редко дискутируют, не используют личных знаний.

Этот способ познавательного функционирования это выработанная в школе модель интерпретации знаний, как содержания, которое учитель может влить в разум учеников. Опыт нескольких лет школьной познавательной пассивности стал причиной создания определенной модели знания, которую можно вписать в контекст обучения описанного Паолом Фрейре как

"банковое образование" (B. Śliwerski, 2004). Это концепт учения, который способствует блокированию самостоятельного и критического мышления. Обработка и применение таким образом созданного знания являются довольно усложненными, а студенты убеждены, что в столкновении с новыми знаниями они беспомощны, пока кто-нибудь не скажет, как надо думать. Эта модель знания генерирует тоже убеждение о необходимости подчинения знаниям передаваемым учителем (в том случае академическим).

Педагогическое теоретическое знание, с которым встречаются студенты во время учебы в университете, подвергается таким же ограничениям, делая невозможным развитие понимания образовательных ситуаций, кроме редких ссылок на личный школьный опыт, в котором отсутствует критическая рефлексия. Многие студенты на вопрос, почему выбрали именно эту профессию, отвечает впрямую: "Я хочу стать учителем, чтобы передавать детям знания". Формулируя так узко понятую цель, может быть они не осознают настроения на приобретение такого подхода к ученикам (дисциплины), чтобы можно было им передавать определенное содержание. С таким пониманием обучения на учителя согласны многие студенты начального образования. Они подчеркивают, что стажировка в школе это самый важный и нужный элемент их профессионального образования. Не отказывая этим голосам рации, надо заметить в них существенную угрозу в виде ограничения понимания учительских компетенций лишь как "рутинных действий" (C. Day, 2004), а особенно приписывая им характер ограниченного запаса "технических" умений. Главной причиной такого подхода студентов к собственным компетенциям является невозможность применения теоретических знаний как инструмента постижения образовательных ситуаций. Ведь педагогические концепты позволяют на замечание и интерпретацию широко понимаемых школьных событий. Отсутствие умения переработки этих знаний, их экземплификации и применения в поисках решений, делает студентов педагогически "слепыми".

В этом контексте, придание студентами начального образования такого большого (часто самого важного) значения

педагогической практике есть интересным и знаменательным. Студенческая стажировка в школе является, парадоксальным образом, истоком укрепления такого подхода потому, что наблюдение уроков и собственный учительский опыт понятны на уровне согласным с личным педагогическим знанием. Определенный школьный опыт являются его истоком, а стажировка станет местом замечания этого единственного лишь аспекта. Студентка, которая заявляет: "я хочу стать учительницей потому, что я хочу быть "по другой стороне" стола и обладать властью над детьми, чтобы не совершать таких же ошибок, как мои учителя", это пример ограниченного обзора школьных событий, но тем не менее, обладающего в ее понимании педагогическим смыслом. Значит то, что происходит на уроках начального образования всегда "какой-то степени" понятно, даже если только в довольно ограниченной. Но студент, однако, этого не осознает.

Познавательное функционирование студентов начального образования, ограничивающее возможность интерпретации педагогических явлений - это исток вопросов о смысле школьных стажировок, а в том числе о их компетенческий аспект. Не являются ли они, парадоксальным образом, местом укрепления рутинных действий как ценности будущего учителя или педагогического здравого смысла?

Такого рода угроза беспокоит особенно в случае студентов начального образования, которые будут первыми познавательными инструкторами для своих учеников. Их действия будут в будущем мерой внешнего образовательного концепта, скрытого в системе образования и внутренней идеологии обучения. Неумение их сознательного различия будет делать будущих учителей беспомощными перед развитием своих компетенций. Эту ситуацию хорошо отражают слова П. Фрейре: "Не могу хорошо преподавать, если не узнаю о своем незнании, если не определяю, чего не знаю, чем еще не обладаю" (цитата за: С. Day, 2004).

Студенты начального образования, которые страдают от ограничения интерпретационного знания не смогут его построить у своих учеников. Например, М. Черепаняк-Вальчак, указывая на "болезненные" (конформистские и не подвергающиеся

критическому рассудку) реакции на содержание школьных программ обращается к учителям, которые ограничивают возможности учеников учиться критическому подходу к проблемам современной действительности. Таким образом ученики создают определенное отношение к знанию (М. Czerepaniak-Walczak, 2006). Отсутствие рефлексии над значением, сконструированным в школе, является для учителей часто опытом, значительно влияющим на созданное их учениками понимание, чем является знание.

Однако, современный учитель должен быть профессионалом в мире (тоже образовательным) динамических изменений, а его образование должно быть все больше оцениваемым через призму методологических и аксиологических компетенций (Н. Kwiatkowska, 2008). Профессиональное поведение учителя состоит, в частности, в активном и вовлеченном поиске решений, основой которого есть всегда рефлексия (С. Day, 2004). Замечание и интерпретация педагогических ситуаций является тогда основой для создания компетенции современного учителя.

Однако, модель знания, воспринятого как инструмент познавательного функционирования, продемонстрированный студентами начального образования может здесь сработать значительным усложнением. Хотя, по их мнению, учителями они становятся прежде всего в течение стажировок, они не осознают, что это познание носит очень инструментальный и нерелективный характер.

Литература

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk 2006, GWE.

Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2004, Oficyna Wydawnicza IMPULS.

В. Сегень (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СЕКСУАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ

Системные перемены в Польше с самого начала сопровождались публичными дебатами, касающимися изменений в образовательной системе. Важным элементом этих дискуссий были вопросы мировоззрения, или иначе - идеологии. После периода реального социализма, как он назывался в Польше, 90-ые годы стали доминированными консервативной идеологией. Результатом того стало обострение законов связанных с абортom. На школьном уровне дело было в сильном влиянии католической церкви. На основе договоров между государством и католической церковью, в школах началось преподавание религии, а на стенах школьных залов появились католические кресты, рядом с государственной символикой. Это в идный знак курьезной ситуации касательно сексуального образования в Польше. Законом, на котором оно основано является закон о запрете аборта! Кроме того, ученики не обязаны посещать эти уроки. Для того, чтобы ученик принимал участие в этих занятиях требуется согласие его родителей (Izdebski, 2012). Ныне, элементы сексуального образования включены в программу обучения по предмету, который называется "Воспитание к жизни в семье". Этот предмет затрагивает такие вопросы как: знание о сексуальной жизни человека, сознательное отцовство, семейные ценности, половая жизнь и планирование семьи и предупреждение СПИД/НИВ.

То, на что я хочу обратить внимание, это прежде всего возраст и тематика, затрагиваемая на занятиях по сексуальному образованию. Предмет, о котором идет речь, появился в программах обучения только в пятом классе начальной школы, значит, когда ученикам исполняется 11-12 лет. В этот период сексуальное образование сосредоточивается на ценностях связанных с семей, акцептацией своего тела в период отрочества, поддержке социального развития детей. Заметно, что не появляются вопросы связанные непосредственно с сексуальной жизнью, или похожие. Это первое удивление, особенно, если

учесть радикальное понижение возраста сексуальной инициации в Польше. Все чаще первый сексуальный опыт молодежь приобретает до 15 лет. Значит во время, когда она к этому еще не готова. Данные по исследованиям сексуальности в Польше не оставляют иллюзий. Почти 50 % детей и молодежи не разговаривает с родителями о своей сексуальности. Школа, кажется, тоже не может или не умеет справиться с этой тематикой. Если посмотреть на истоки информации, из которых учит молодежь, это прежде всего: одноклассники, пресса, телевидение. Школьные учителя занимают лишь пятое место. Уроки по сексуальному воспитанию, в свою очередь, доставляют нужное знание только 12-13 процентам учеников. Кажется, что эти уроки не выполняют своих функций даже на основном уровне. Ответ, почему в Польше такое состояние, можно найти, пожалуй, в недостаточной подготовке людей, которые ответственны за их проведение. Можно тогда себе поставить вопрос о компетенции учителей. Но здесь ситуация еще сложнее. Среди учителей воспитания к жизни в семье (которое разговорно называется сексуальным воспитанием), высшее образование по педагогике, психологии или социологии у 31 процента исследованных учителей. Можно даже сказать, что для 69 % обучающихся польские дети сексуальным вопросам, их первое образование связано с филологией, биологией, физикой, другими естественными науками, или даже с физическим воспитанием. Чему, тогда, учат таким образом так подготовленные учителя. Прежде всего, они сосредотачиваются на уважении к другому полу и учат, как решать конфликты или строить долгосрочные отношения. Появляются тоже вопросы предупреждения СПИД/ HIV и контрацепции. К сожалению, в светской по своей дефиниции школе, эти учителя находят возможность и время преподавать с религиозной точки зрения на человеческую сексуальность (почти 50% учителей).

Чему тогда не обучаем учителей сексуального воспитания, а чему они, в свою очередь не обучают своих учеников на занятиях? По исследованиям Льва-Старовича с 2000 года, сексуальный контакт до 15 лет это часть опыта ок. четверти женщин и мужчин. Напоминаю, что по польским законам, сексуальный контакт до этого возраста является

правонарушением, по которому должно быть возбуждено уголовное дело. Если к этому сексуальному воспользованию причислить контакты, которые не связаны с прикосновением, а все-таки являются сексуальным насилием (экспозиция половых органов, сексуальные действия возле ребенка, контакт с порнографией), окажется, что это касается уже 70 % детей в Польше. Кажется, тогда, что сексуальное образование, в некоторых аспектах, не совпадает с фактическим требованием. Во-первых, надо расширить тематику занятий о вопросы, связанные с сексуальной назойливостью и возможностью предупреждения сексуального насилия по отношению к детям. Этого можно достичь лишь путем изменений в программах высшего образования педагогов и вообще всех учителей, которые хотят повысить свои квалификации в области сексуального воспитания. Кроме этого, надо немедленно понизить возраст учеников, подвергнутых сексуальному образованию, а эти уроки сделать обязательными. Сексуальное образование должно начинаться как минимум с первого класса начальной школы. Она должна включать в себя элементы связанные с обучением, как дети могут определять свое личное пространство и как различать хорошее и плохое прикосновение. Общее сексуальное образование, которое выполняется компетентными учителями позволит предупреждать скрытые патологии, которых жертвами становятся младшие.

Литература

- Izdebski Z., Seksualność Polaków na początku XXI wieku: studium badawcze, Kraków 2012
Kopciewicz L., Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt, Warszawa 2011
Lew-Starowicz Z., Edukacja seksualna, Warszawa 2006
Zielona-Jenek M., Jestem dziewczynką, jestem chłopcem: rozwój seksualny dziecka, Gdańsk 2010

Н.К.Алимова (ИГУПИТ, Москва, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Демократизация. Демократизация - одна из ведущих тенденций развития всей общественной системы, составной частью которой является институт высшего образования. Она выражается в растущей децентрализации управления системы образования вузов, является важнейшей тенденцией функционирования и развития высшего образования. На данной тенденции необходимо остановиться подробнее, что будет сделано далее, когда будут рассматриваться персоналогические проблемы развлекательного образования. В состав мировых и отечественных тенденций развития системы образования входят тенденции, связанные с приобретением самостоятельности различными уровнями управления образованием, в том числе и образовательными учреждениями, что непосредственно связано с демократизацией, как ведущей тенденцией развития системы образования. В результате рассмотрения данной тенденции необходимо констатировать, что развлекательное образование является ядром демократизации, как тенденции развития системы образования несущей глобальные характеристики.

Децентрализация. В основе процесса децентрализации национальных образовательных систем лежат идеи и ценности рыночной экономики. Рыночная экономика требует демократического устройства всех уровней государственного управления, т.к. без этого нельзя создать условия для справедливой рыночной конкуренции. С другой стороны, рыночная экономика не терпит излишней централизации в системе принятия решений и требует закрепления определенных властных и финансовых полномочий за местными органами, непосредственно соприкасающимися с субъектами экономической и социальной жизни. При этом одновременно преследуются цели повышения эффективности использования бюджетных и иных источников финансирования образования, проявляется более утилитарный взгляд на главное значение образования как на институт формирования кадров для рынка.

Несмотря на значительные различия в отдельных странах, обусловленные разной политической структурой, социально-экономическими особенностями государств, различиями в структуре образования, общим в процессе децентрализации образования является передача полномочий, в том числе

финансовых, нижестоящим уровням управления образованием. Децентрализация не просто расставляет по новому акценты изменения системы образования, а являясь мощным диверсифицирующим механизмом, выводит всю проблематику на другой уровень.

В то же время процесс децентрализации не означает умаления роли центральных государственных органов власти, прежде всего, применительно к решению проблем экономической безопасности. Центральные государственные органы власти остаются ответственными за выработку общенациональной политики и регулируют деятельность местных органов власти посредством законодательных актов и системы межбюджетных трансфертов.

Дерегуляция. Общемировая тенденция проявляется в проводимой многими странами политике дерегулирования системы высшего образования, которая заключается в предоставлении нижестоящим структурным составляющим больших полномочий и автономии. Применительно к проблематике экономической безопасности происходит снижение доли государственных расходов в обеспечении потребностей высших учебных заведений. Это характерная черта последних десятилетий для абсолютного большинства развитых стран мира и, особенно, для стран с переходной экономикой. Практически во всех развитых странах вложения средств в инфраструктуру вузов сократились ниже уровня, необходимого для поддержания устойчивости. Это вызвано, в частности, переходом к массовому высшему образованию и тем, что правительства, видя спрос населения, работодателей на высшее образование, с тараются переложить часть расходов на их «плечи». Экономическая безопасность в этом случае решается, как проблема, на другом уровне организации процесса передачи знаний. Дерегуляция есть значительнейшая диверсификация всей системы высшего образования. Таким образом, тенденции одновременно являются целями совершенствования экономической безопасности при диверсификации системы высшего образования.

Дерегуляция также выражается в избавлении от ранее установленных правил и норм в сфере образования. Дерегуляция направлена на расширение рамок возможностей реализации

поставленных целей – дать больше свободы и возможностей образовательному учреждению, обучающимся, родителям, общественности. В целом считается, что дерегуляция необходима для того, чтобы образовательное учреждение было ближе к семье, детям, лучше учитывала индивидуальные потребности людей, как обучающихся, так и работодателей. Другой стороной дерегуляции является возможность образовательным учреждениям самим решать, в каком объеме им целесообразно внедрять развлекательное образование. Не останавливаясь подробно на данной тенденции можно тем не менее утверждать - развлекательное образование является ядром дерегуляции, как ведущей тенденции развития системы образования

Наднациональность. В цивилизованных странах мира идет перманентный и напряженный процесс совершенствования национальных систем образования с учетом ведущих мировых тенденций, отечественных образовательных традиций. Модернизация и диверсификация образовательных структур, процессов и технологий направлена на повышение качества обучения, выработку целостной системы фундаментальных знаний, навыков самостоятельного творческого мышления. В этих условиях усиливается потребность социологического осмысления реформирования образования как социального института. На первый план, по мнению исследователей, здесь выдвигаются две группы проблем: теоретико-методологические, затрагивающие концептуальную основу образовательной деятельности, и организационно-методические, педагогические, обуславливающие учебно-технологическую сторону этой деятельности.

М. Гренвальд (Гданьский университет, Польша)

***ACTION RESEARCH* В РЕФОРМИРОВАНИИ ВУЗА (НА
ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЦЕЛЕЙ ПОЛУЧЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ)**

Происходящие в вузе изменения могут быть обусловлены внешними причинами, а могут генерироваться и самим вузом. К первым, называемым также экзогенными, можно отнести

изменения, вызванные министерскими распоряжениями. Вторые, берущие начало в вузовской среде и целенаправленно реализуемые самим вузом (эндогенные), представлены разработанными преподавателями программами, инновационными методами работы со студентами, комплексом «внутренних» мер по повышению качества образования и т.д. В связи с их направленностью «снизу вверх» представляется, что они, в отличие от экзогенных модификаций, в большей мере удовлетворяют потребностям и возможностям отдельных вузов и ожиданиям студентов [Groenwald, 2011]. Единственным условием их возникновения является стремление сотрудника вуза критично оценить и повысить качество используемых дидактических методов, а идеальным инструментом – *action research*, то есть «исследование действий». Полученные в его ходе данные могут повлиять на дидактическую и научную практику преподавателя, что, в свою очередь, может привести к микрореформированию вуза в соответствии с направленностью, которое должно служить не самому себе или интересам властей, а прежде всего студентам, сотрудникам и самому вузу. В поддержку этого тезиса в настоящей работе предпринимается попытка показать роль «исследования действия» в ходе выяснения преподавателем целей, которые преследуются студентами в процессе обучения в вузе. Сведения собирались в целях их учета в подготовке занятий и приведения содержания курса лекций в соответствие с ожиданиями студентов. Прежде чем мы перейдем к анализу, следует сказать несколько слов об *action research*.

***Action research* в теоретическом освещении**

Д.Эллиот [1991], один из создателей «исследования действия», считает, что в области образования «действием» является этически ориентированная практика обучения, в ходе которой реализуются образовательные ценности. Именно поэтому объектом анализа в «исследовании действия» является не столько самореализация лиц и функционирование учреждений, сколько то, что С. Кеммис [2010] определяет как «деятельность между ними». В связи с этим, анализируя и оценивая динамику взаимоотношений между людьми и учреждениями, он предлагает руководствоваться критерием беспристрастности в этическом

значении, здравого смысла (основанного на критической интерпретации опыта), рассудительности при решении текущих задач и эмансипационного рационализма. Ввиду того, что объектом исследования является собственная профессиональная деятельность, из анализа исключается позитивистская методология, а в качестве основных используются методы качественного анализа, как в *case study* (исследование на конкретном примере) и *case records* (сбор исследовательского материала) [Kwiatkowska, 2009]. Это поможет исследовать и интерпретировать каждый конкретный случай, раскрывая при этом его неповторимость. Несомненно, в этой ситуации ежедневность, являющаяся объектом анализа и ограничивающаяся конкретным событием, не может послужить отправной точкой для каких-либо обобщений. С другой стороны, эта исследовательская позиция позволяет выстроить «теорию ситуации», адекватную конкретному событию благодаря тому, что исследование удовлетворяет требованию методологической верности.

Это не означает, что *action research* не имеет никаких ограничений. Ограничения есть, и чаще всего они возникают в результате (а) ошибок, допускаемых исследователем-педагогом неосознанно в ходе автодиагностики или самооценки; (б) стремления скрыть недочеты, замеченные в собственной работе. Второй слабый пункт метода *action research* связан с функционированием вуза, «погруженным» в экономический, политический и социальный контексты. Объект, возникающий в результате их взаимодействия, сложен как с познавательной, так и с интерпретационной точек зрения. Однако эти трудности не должны останавливать исследователя-педагога, наоборот – должны активировать его исследовательскую бдительность при реализации «исследования действия», поскольку роль этого метода в педагогической деятельности тяжело переоценить. Далее в поддержку данного утверждения приводится описание собственных исследований автора настоящей статьи.

***Action research* в профессиональной деятельности преподавателя**

Использование метода «исследования действия» в собственном анализе ввиду комплекса его характеристик было

признано нами адекватной и полезной стратегией в исследовании целей, которые преследуются студентами в процессе обучения в вузе. Нами предполагалось также, что выясненные в ходе исследования цели студентов можно будет учесть в собственной педагогической деятельности, в частности модифицировать те фрагменты курса лекций, которые могут восприниматься студентами как знания, не соответствующие требованиям работы педагога и слишком далекие от потенциальных мотивов их использования. Наверное, не стоит говорить о том, насколько важны и существенны для педагога сведения об ожиданиях студентов: целеполагание как основной механизм деятельности неразрывно связано с установкой на взаимопонимание в процессе совместной деятельности. Целеполагание позволяет проектировать и осуществлять деятельность осознанно, поскольку в его основе лежит некая интенция, установка [Zamojski, 2010]. Она, в свою очередь, зависит от «поля зрения, в рамках которого мы собираемся действовать» [Herbart, 2007]. Выяснение того, как выглядит «поле зрения» студентов, очень существенно для каждого преподавателя ввиду его стремления привести в соответствие это «поле зрения» с тематикой лекций (в нашем случае - «Теоретические основы диагностики»). Нами были опрошены студенты второго курса очного отделения (95 человек) и заочного (38 человек). Вопросы касались целей, которые преследовались студентами в ходе обучения и мотивы, по которым ими было принято решение о выборе педагогического образования.

Собранные данные (от ответов, состоящих из нескольких предложений по объемный и углубленный анализ) в ходе качественного анализа были редуцированы, а затем была построена их репрезентация. Редукция как инструмент подчеркивания, деления, концентрации и отказа от одних данных и организации остальных на первом этапе касалась выборки, на следующем – подведения под общий образец, который на следующем этапе использовался для создания репрезентации данных. Наиболее адекватной формой для представления данных нами был признан неориентированный граф, который придал данным упорядоченную структуру, позволившую выделить категории и провести дальнейший анализ [Miles, Huberman, 2000].

В результате поэтапной компрессии данных стала возможна их интерпретация и обобщение, а на основании сделанных выводов – модификация предшествовавших анализу действий.

В результате анализа данных в обеих группах студентов (очного и заочного отделений) были выделены две главные группы целей в зависимости от источника целеполагания: (1) цели, преследуемые самими студентами (эндогенные) и (2) цели, создаваемые вне субъекта (экзогенные). Первые, представляющие собой ответ на вопрос «зачем?», «в связи с чем?», лежат в основе действия, направленного на достижение цели, которая является самооценностью [Arystoteles, 2007]. Эта цель, поставленная осознанно как результат индивидуальной воли субъекта ее сформулировавшего, ввиду внутреннего источника целеполагания (эндогенная цель), может рассматриваться в плоскости морали и свидетельствовать о зрелости того, кто эту цель преследует. Таких целей было достаточно много в ответах студентов, причем среди них можно выделить две подгруппы: (1.2) с мыслью о самом себе и (1.2) в связи с другими лицами. Эти цели описываются следующим образом (использованные сокращения: s – высказывание студента очного отделения; n/s – высказывание студента заочного отделения):

(1.1) Цели, преследуемые самим субъектом и в связи с самим собой:

- изучение педагогики как самоцель: *Для меня важны знания, которые я получаю. Занятия интересны сами по себе, и я рада присутствовать на каждой лекции, которая может мне что-то дать (s). Я пришла в вуз, чтобы получить знания, которые я впитываю, как губка. Меня радует то, что я знаю все больше и больше (n/s).*

- высшее образование как самореализация: *Благодаря участию в занятиях я могу самореализовываться (s). Я всегда мечтала о том, чтобы получить высшее образование и мочь гордиться собой (n/s).*

- выбор высшего образования обусловлен биографией: *Я выбрала ресоциализацию, поскольку у меня родители – педагоги. Я хочу помогать таким семьям, показывать им, что можно жить иначе, без патологии и насилия (n/s).*

(1.2) Цели, сформулированные самим собой, но в связи с другими:

- помогать нуждающимся в помощи: *Я работала волонтером с больными детьми, а также с детьми из патологических семей, и знаю, насколько они нуждаются в помощи (s).*

- получить финансовую независимость и стабильность: *Я стремлюсь перестать зависеть от родителей и хочу учиться за свои деньги (s и n/s).*

- удовлетворить собственное тщеславие и амбиции: *Доказать себе и отцу, что я чего-то стою (s). Моя сестра закончила вуз, а я не хочу быть хуже нее, хочу показать другим, что я чего-то стою (n/s). Высшее образование для меня – это продвижение по социальной лестнице (n/s). Я пошел на заочное отделение, т.к. не поступил на очное (n/s).*

- использовать знания в профессиональной деятельности в будущем: *Организовать культурный центр для тех детей, которые большую часть своей жизни проводят на лестничных площадках и не знают, что с собой сделать, у которых нет возможности развивать свои интересы (n/s). Я открою детский сад (n/s).*

- повлиять на изменение социальных взаимоотношений: *Я знакоюсь с новыми людьми (s). Я хочу быть примером для своих детей (n/s).*

2. Среди целей, сформулированных другими (созданных вне субъекта) мы также выделили две подгруппы:

(2.1.) цели, сформулированные другими, но касающиеся субъекта (студента): *Работодатель требует, чтобы я получил высшее образование. Это связано с карьерным ростом и повышением заработной платы (n/s). Мой парень настаивал, чтобы я поступала (n/s).*

(2.2.) источниками целей являются учреждения и социальные группы в связи с существующими в них нормами: *Работодатели выше оценивают кого-то, кто окончил государственный вуз (n/s). Я вынуждена работать и учиться заочно, т.к. у меня дети (n/s).*

При сравнении ответов, данных студентами очного и заочного отделений, можно заметить существенные различия в их

отношении к обучению в вузе. Первые в большей мере руководствуются педагогическими идеями и идеалами в отрыве от бытовых проблем: они не озабочены тем, за что жить, не думают о том, найдут ли работу по специальности в будущем. Для них значимо получение знаний, которые являются самоценностью, наряду с (второстепенным) знакомством с новыми людьми, приобретением друзей, возможностью жить без родителей в большом городе, хотя все это возможно именно благодаря финансовой и эмоциональной поддержке последних, о чем студенты (парадоксально) не помнят. Они полны противоречий – легкомысленны и амбициозны, все еще связаны со средней школой, но уже входят в зрелость. Студенты заочного отделения характеризуются прагматическим подходом, обусловленным реалиями их жизни, в которой главное место занимают работа, семья, стремление обеспечить быт, быть хорошими родителями и примером для своих детей. В их случае получение образования прежде всего подчинено утилитарным целям (лучшая работа) и целям, источником которых являются другие – учреждения, начальство, семья (хотя получение знаний также существенно). Они в большей мере подвержены инструментализации, чем студенты очного отделения, но часто не отдают себе в этом отчет.

***Action research* в микрореформировании вуза**

Ввиду приведенных выше результатов важным представляется уяснить для себя и объяснить студентам, в какой мере в ходе обучения в вузе реализуются собственные цели (эндогенные), а в какой – цели, поставленные другими (экзогенные), в ходе реализации которых можно стать объектом символического насилия, диктата лиц и учреждений, которые навязывают свои условия игры и требуют следовать им. Обратит внимание на эту зависимость – одна из задач преподавателя, наряду с задачей привести в соответствие проблематику занятий с ожиданиями студентов очного и заочного отделений. «Исследование действия» - хорошая отправная точка для решения этих проблем. Более того, оно показывает необходимость в постоянной самооценке собственной дидактической практики, которая должна характеризоваться «не столько безошибочностью, сколько гибкостью, исследовательской любознательностью и

инференционностью, которые лежат в основе интерпретации и понимания педагогических ситуаций» [Kwiatkowska, 2009]. Таким образом, в содержании лекций должна учитываться не только научная составляющая, но и изменчивые аспекты образования, возникающие в результате погружения вуза в социальный, культурный, экономический и политический контексты. Воздействуя на деятельность в академической среде, они пробуют подчинить ее себе, определяя соответствующие цели образования, которые должны учитываться преподавателями. Но преподаватели должны относиться к этим целям критично и осторожно.

Существенным элементом «исследования действия» является то, что преподаватель действует автономно, и эта автономность обусловлена следующими эндогенными факторами: свободой экспериментирования, автономией в процессе решения профессиональных проблем, самостоятельным планированием и реализацией исследовательского процесса с точки зрения целеполагания, выбора методологии и анализа. Несомненно, в основе этой автономности лежит свободный выбор преподавателя или студента, подсказывающий «определенный способ действия, определенную манифестацию собственного «я» и проявление характера личности» [Krapiec, 2005]. Признанная источником эндогенных изменений в самом себе, воля реформировать вуз становится «личным усилием, направленным на преодоление трудностей, которые мы видим в ком-то и в других элементах действительности, [...] осознанной совокупностью действий, направленных на получение новых прав и покорение новых полей свободы» [Czerepaniak-Walczak, 2006]. Однако эти «поля» преподавателю не даны; наоборот, их формирование – его заДАние. А цель, уже Аристотелем [2009] называемая началом и концом, становится импульсом и идеей эмансипационного действия. Для реформирования вуза больше нужны ежедневные «микроусилия», предпринимаемые в ходе собственной профессиональной деятельности каждым ответственным за нее преподавателем, чем широкомасштабные общенациональные реформы.

Литература

Arystoteles, Etyka nikomachejska. Warszawa, 2007.

- Arystoteles, *Metafizyka*. Warszawa 2009.
- Czerepaniak-Walczak M, *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk, 2006.
- Elliot J., *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, 1991.
- Groenwald M., *Wpływ procesów endogenicznych i egzogenicznych na edukację. Przypadek egzaminów szkolnych*. „*Studia Pedagogiczne*” LXIV, Warszawa, 2011.
- Herbart J. F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa, 2007.
- Krapiec M.A., *Ja – człowiek*. Lublin, 2005.
- Kemmis S., *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] H. Ćerwinková, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu*. Wrocław, 2010.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2009.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000.
- Zamojski P., *Pytanie o cel kształcenia*, Gdańsk, 2010.

С.В. Абдуллина (ВГУ, Киров, Россия)

ЧАСТНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Среди многих тенденций развития системы образования ряд исследователей выделяют лишь те, которые имеют глобальный характер и эволюционируют в динамическом равновесии (для каждой страны эти процессы имеют свои особенности). Рассмотрим некоторые из частных тенденций.

Прагматизация. Прагматизация как глобальная тенденция связана с рядом противоречивых процессов идущих в системе высшего профессионального образования (ВПО). Например, считается, что сегодня не может быть одинаковых, однотипных учебных планов, не может быть стандартизированных выпусков. Резко возросший спрос на образование обязывает вузы бороться за качество. Растут попытки ликвидировать массовое, стандартизированное образование. Растёт прагматическая (экономически обоснованная сиюминутной выгодой) тенденция,

которая исходит из того, что образование следует передать на дистанционные технологии, когда студент практически не общается с профессором. Такое образование намного дешевле, без претензий на качество, для его получения студенту не нужно прикладывать серьезные усилия. Естественно, что в этом случае говорить о развлекательном образовании не приходится.

Структура образовательных услуг современных вузов продолжает оставаться глубоко устаревшей: более 80 процентов ресурсов, как и в советский период, продолжает концентрироваться в сфере так называемой «контактной педагогики» - в зоне малоэффективной почасовой оплаты кадров и поддержки материально-технической базы учебного процесса. Модернизация системы ВПО предполагает качественное изменение обучения студента в сторону его большей самостоятельности, с одновременно иным уровнем обеспечения средствами обучения и существенно более высоким уровнем творческого педагогического процесса. Другими словами наблюдаются постепенный рост развлекательных технологий. Развлекательное образование образует ядро тенденции названной «ПРАГМАТИЗАЦИЯ».

Процессы прагматизации связаны с освоением креативной системы обучения. Российская система образования, в том числе университетская, мало нацелена на прагматизацию в ее новом понимании. До настоящего времени решались чисто утилитарные проблемы: экономика образования; насыщение рынка образовательных услуг; минимизация ущербов от наличествующих кризисных явлений и т.д.

Существующие государственные стандарты, в основном, не нацелены на развитие творческих способностей студентов. Ряд вузов делает отдельные успешные попытки в пересмотре подходов и формирования образовательной среды. Это позволяет говорить о нацеленности на изменения в направлении прагматизации процессов обучения и функционирования вузов и понимании происходящих преобразований. Однако чаще всего это удачные находки, а не корректно сформированные, прогнозно-проработанные планы. В этой связи требуется ставить вопросы об особом статусе учебных учреждений, которые нацелены на переход в статус научно-образовательных комплексов.

Парадигматизация. Парадигматизация связана с переходом от репродуктивной к креативной системе образования (имитационная система образования при этом не уходит совсем, а изменяется как по форме, так и содержательно, что прослеживается, прежде всего, в развлекательном образовании). Репродуктивная система образования постепенно «сдает свои права», а креативная система образования «набирает силу». Чем дальше движется Человечество в своем развитии, тем интенсивнее идет этот процесс. Однако в целом он имеет спонтанный базис. Естественно, что рано или поздно методом проб и ошибок будут найдены верные решения. Однако назрела необходимость в управлении этими процессами. Управление развитием системы образования – насущная и крайне сложная проблема современности. Система управления образованием должна учитывать: конкуренция систем образования различных стран – основа прогресса общества. Открытому обществу нужно всеобщее, а не нивелированное образование. Система образования является основным демпфером глобального кризиса как для мира в целом, так и для отдельных стран. Современная Российская система образования слабо связана с формированием общемировых тенденций развития системы образования. В то же время по своей сути общим базовым понятием на Россию должна быть возложена миссия управления развитием мировой системой образования. В мире нет такой уникальной и фундаментальной системы образования, нет другой страны, которая могла бы взвалить на себя этот тяжелейший груз. Вот почему необходимо на качественно иной основе говорить о развлекательном образовании. Развлекательное образование образует ядро тенденции названной «ПАРАДИГМАТИЗАЦИЯ»

Актуализация. Актуализация образования означает приведение его научного содержания в соответствие с динамичной структурой современного знания. Образование должно не только давать актуальные знания в различных областях, отражая новые открытия, изменения, новую информацию, которая появляется в мире, но и отражать происходящие изменения в обществе, предопределять его будущее состояние. Проблема здесь состоит в инерционности образования, которое не успевает реагировать, адаптироваться к моменту «здесь и сейчас», одновременно с этим

прогнозируя и учитывая будущую ситуацию общественного развития и запросы к системе образования. Креативное образование сегодня требование времени. Массовая креативность достигается только развлекательностью. Но развлекательность в этом случае приобретает новые качества.

Высшее образование эволюционировало вместе с развитием общества, оказывая самое непосредственное воздействие на темпы и качество этого развития. Основной вопрос: «Что преподавать?» приобрел особое значение в информационном обществе, в котором постоянно растет динамика происходящих изменений, а «идеи овладевают массами» в небывало короткие по всем историческим меркам сроки. К традиционно актуальным вопросам высшей школы (соответствие образования уровню развития науки, наличие тесной связи теории с практической деятельностью, соотношение универсализации и специализации и др.) в качестве первостепенного должен быть присоединен вопрос об адекватности системы обучения энергоинформационным реалиям современного общества. Развлекательное образование – реалии, пришедшие вместе с «информационным взрывом». Развлекательное образование образует ядро тенденции названной «АКТУАЛИЗАЦИЯ»

Открытость. Открытость образования проявляется, как на уровне доступности его всем желающим получить образование, независимо от их возраста, физического состояния, места проживания, гражданства, так и на уровне выбора любой формы обучения, наиболее удобной и приемлемой в данный момент. И в этом направлении велика роль систем коммуникаций. Данная тенденция связана с тем, что будущий студент заранее знакомится с ППС вуза и теми технологиями, которые в данном вузе применяются. Наличие развлекательного образования в конкретном вузе становится его конкурентным преимущественным естественно в сочетании с открытостью.

Открытость и развлекательность отнюдь не предполагает снижения качества образования. Экспериментальное внедрение открытости с демонстрациями достижений развлекательности должно быть доверено вузам, зарекомендовавшим себя высоким качеством образования выпускаемых специалистов, имеющим

международный авторитет и крепкие связи с университетами многих стран на основе долговременных проектов и контрактов.

Феномен массового предпочтения общего высшего образования является свершившимся фактом. В сознании почти всех российских граждан приобретение диплома о высшем образовании представляется обязательным. Еще более существенным фактом стало отношение работодателей, растущая часть которых трактует высшее образование как нормальную ступень социализации, безотносительно формальной профессиональной специализации. Диплом о высшем образовании сегодня есть подтверждение наличия некоторого культурного минимума - некоторого минимума компетенций, которые должны обеспечить адаптацию работника к производственной среде, наработку первичного социального капитала. Естественно, что в этом случае главной компетенцией является «желание и способность учиться». Но данная компетенция прививается в основном через технологии развлекательного образования. На более высоком горизонте требований – в крупнейших предприятиях – в значительно большей степени, чем когда-либо раньше, учитывается то, какой именно вуз выдал диплом об окончании высшего образования. Наличие в престижном вузе технологий развлекательного образования станет обязательным элементом. Таким образом, развлекательное образование в определённой мере является ядром тенденции названной «ОТКРЫТОСТЬ».

Иноватизация. В современной литературе под инновацией понимают результат реализации новых идей и знаний с целью практического использования для определенных запросов. В сфере образования выделяют в первую очередь инновации связанные с производственными, педагогическими и управленческими проблемами. При этом считается, что производственные инновации включают технологические инновации (новые технологии), а педагогические – новые методы и приемы преподавания и обучения. В структуру управленческих инноваций, в самом общем виде, входят экономические изменения (новые экономические механизмы и инструменты в сфере образования) и создание новых организационных структур (новые

организационные схемы и институциональные формы в области образования).

Инноватизация - возможность включения передовых научных разработок в образовательный процесс, причем таким образом, что система высшего образования позволяет готовить специалистов, способных осуществлять дальнейшие инновации в ходе своей научной карьеры.

Существенно сокращение объема научных работ, которое осуществлялось в системе ВПО, поставило данную проблематику на совершенно новую основу. Почти полное исчезновение госзаказа отчасти компенсируется установлением новых связей с бизнесом лишь в редких случаях. Несмотря на некоторое увеличение объема НИОКР, выполняемых кафедрами и лабораториями, Россия имеет ситуацию с глубоким кризисом т.н. отраслевой науки. Наиболее целесообразным путем выхода из кризиса сегодня нередко видится развитие на нормальной коммерческой основе комплексов «вуз - бизнес-парк - агентства трудоустройства - инновационные фирмы».

Провести необходимые изменения в образовательном процессе вузов и, прежде всего, Университетов не представляется возможным без вовлечения в этот процесс широко экспертного сообщества, не связанного или отчасти связанного в своей деятельности с вузами. Но так, же не представляется возможным достичь этого без мобилизации интеллектуальных ресурсов и опыта педагогического состава.

В.С. Сенашенко, Г.Ф. Ткач (РУДН, Москва, Россия)

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

В условиях непрерывной модернизации российской системы образования и её интеграции в мировое образовательное пространство все более актуальной становится необходимость адаптации действующей в РФ системы оценки знаний к новшествам в организации учебного процесса, которые вводятся в отечественную систему высшего образования. Простота и

универсальность действующей системы оценок уже не вполне соответствуют требованиям эффективной организации учебного процесса, результаты которого все в большей мере должны соотноситься с требованиями рынка труда.

Применительно к высшему образованию в отечественной образовательной практике существует множество подходов к итоговой оценке знаний студентов по конкретной дисциплине, но их можно разделить на два основных: «Единоразовый» – итоговая оценка выставляется с учетом знаний студента лишь в момент сдачи им соответствующего экзамена. «Усредненный» – итоговую оценку выводят как среднее значение, как правило, арифметическое, – из оценок, полученных студентом на экзамене, на коллоквиумах, или других контрольных точках в течение семестра.

Объективное выставление оценки – это подведение итога определенного периода многогранного взаимодействия обучающегося с обучающим и образовательной средой. Очевидно, что это по самой природе сложная и неоднозначная задача, и целесообразность использования той или иной шкалы оценок зависит не только от содержания и трудоемкости программы, но и от целей и задач образовательного процесса. Используемая в настоящее время в российской системе образования оценка носит абстрактно абсолютный характер, хотя объективная оценка знаний должна также иметь своей целью что-то общее с процедурой, когда лучших определяют, ориентируясь на количественные показатели, т.е. иметь относительный характер.

Главная задача оценки – определить характер личных усилий учащихся, установить глубину и объем индивидуальных занятий, содействовать корректировке мотивационной сферы обучающегося, сравнивающего себя с неким эталоном, достижениями других учащихся, самим собой некоторое время назад. Этой задачи действующая в РФ система оценок, как и любая другая система, в полном объеме не решает. Отчасти поэтому в образовательном процессе ряда стран Западной Европы и США уже давно используется система рейтинговой оценки знаний студентов. Общей тенденцией модернизации оценивания академических достижений учащихся является переход к количественной шкале, максимальное значение которой кратно 10

(100). Ряд стран СНГ и страны Балтии, в которых еще менее 15 лет назад использовалась единая 5-балльная шкала, в настоящее время вводят или уже ввели новые шкалы оценок. Так, в Белоруссии введена 10-балльная шкала, на Украине – 12-балльная.

Структуры Европейского Союза и Совета Европы, занимающиеся проблемами академической мобильности, инициировали в 1998 г. разработку обобщенной шкалы оценок, которая нивелировала бы резкие расхождения национальных шкал оценок и сочеталась бы с системой кредитов ECTS. Эта фактически изобретенная новая шкала оценок является механизмом, обусловленным необходимостью эффективного применения ECTS. Она облегчает интерпретацию оценок, полученных в одном учебном заведении, при их сопоставлении с другой системой оценок. Эта новая, фактически экспериментальная шкала оценок (в дальнейшем шкала оценок ECTS) предлагается в качестве согласованной общеприемлемой основы для создаваемой в настоящее время общеевропейской системы измерения и контроля качества образования.

Одним из базовых принципов использования шкалы оценок ECTS является настолько четкое и понятное ее определение, чтобы учебные заведения самостоятельно могли принимать решения по условиям ее применения.

Уже с начала 2000-х годов в РФ высказываются мнения о необходимости модернизации российской системы оценок. Это обосновывается необходимостью адаптации к тем переменам, которые происходят сейчас со всей технологической «инфраструктурой» системы образования. Так, в сертификате, получаемом выпускниками средних школ по итогам прохождения ЕГЭ, указываются не оценки, а баллы (по 100-балльной шкале), что создает проблему их взаимного пересчета. Не вызывает сомнения, что действующая в нашей стране система оценок нуждается в модернизации, прежде всего в направлении расширения ее оценочного «диапазона».

В настоящее время в качестве альтернативы по отношению к традиционной технологии контроля и оценки результатов учебной деятельности выступает рейтинговая система. Использование рейтинга создает возможности для более полного учета индивидуальных особенностей студентов и их отражения в

итоговых данных о результатах учебной деятельности. Кроме традиционных учебных показателей, характеризующих выполнение студентами стандартных требований, в образовательном процессе необходимо учитывать также отношение обучаемых к усвоению учебного материала, степень участия в научной и общественной работе и т. д. Таким образом, введение рейтинговой системы предполагает качественное переосмысление целей и задач образовательного процесса и способа оценки его итогов.

Использование рейтинговой системы стимулирует интенсивность и эффективность учебного процесса, позволяет контролировать текущую успеваемость студента, более объективно и точно оценивать знания студента, служит основой для объективного ранжирования студентов, позволяет получать документированную информацию о выполнении каждым студентом конкретных видов учебной нагрузки, включая самостоятельную работу.

Идея и принципы технологии проблемно-модульного обучения требуют разработки адекватной системы контроля и оценки учебных достижений учащихся. Существующие системы контроля не в полной мере отвечают особенностям методов и форм проблемно-модульного обучения, основанного на значительном расширении спектра самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. Рейтинговая система позволяет получать достаточно объективную информацию о степени успешности обучения студентов относительно друг друга.

В заключение следует отметить, что в любой современной системе оценки игнорируется одно из главных требований – учет индивидуальных особенностей учащихся. Речь идет не о требованиях к качеству, объему знаний и уровню формирования умений (они должны быть одинаковыми для всех учащихся), а об учете индивидуальных качеств учащихся (медлительности, застенчивости или, наоборот, самоуверенности и т. д.). Этого можно достичь, если предоставлять учащимся право на индивидуальный темп продвижения по программе и самостоятельный выбор варианта изучения курса. Естественно, что реализация такого подхода потребует учета его особенностей при оценивании результатов обучения.

С.Н. Сиренко (БГУ, Минск, Беларусь)

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК
НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ
(на примере дисциплины «Педагогика и психология высшей
школы»)**

В условиях информатизации, научной и социально-экономической интеграции универсальные проблемы профессиональной деятельности эффективно могут быть решены, как указывает ряд исследователей (А.М. Новиков, В.А. Садовничий, А.В. Хуторской и др.), лишь на основе междисциплинарных знаний. Однако проблема междисциплинарной интеграции в вузовском образовании, несмотря на актуальность, является не до конца решенной. В Белорусском государственном университете проводится экспериментальная работа по обогащению содержания образования междисциплинарными составляющими. В частности, в рамках дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» для студентов магистратуры разработаны и используются междисциплинарные проекты, главными задачами которых выступают разработка студентами научно-прикладных заданий междисциплинарного (глобального) характера, направленных на формирование у них умений постановки и решения междисциплинарных задач.

Формулировки тем проектов и требований к их выполнению представлены ниже.

Формулировка задания для проектов.

Представьте, что Вы проектируете содержание образования (учебного материала) по преподаваемому Вами учебному предмету (для школы) или дисциплины (для вуза). Возможно, что это будет целый цикл предметов (например, так называемого информационного, математического или естественно-научного цикла). Ваша задача – увидеть и обогатить

эти дисциплины междисциплинарным содержанием, сочетая его с прикладной направленностью, преодолеть замкнутость учебного материала (или монопредметность). Это возможно сделать, например, через формулировку надпредметных заданий, междисциплинарных задач. Формы представления результатов предложены ниже. Вы можете выбрать свою форму представления результатов или комбинировать предложенные. Возможно, вам понравятся «идеи задач», представленные на сайте <http://elementy.ru/problems/217> или представленные ниже.

Попробуйте ответить на некоторые (один или несколько, если это целесообразно) из представленных ниже вопросов, чтобы наполнить проектируемое содержание дисциплины междисциплинарными, прикладными составляющими:

1. Какова связь законов, изучаемых в рамках вашей дисциплины, с жизнью и между собой, с законами, изучаемых в ряде других наук? Почему без знания этих законов обществу (человеку) трудно или невозможно эффективно развиваться или, в ряде случаев, выжить? Попробуйте сформулировать задачи, ситуации для обучающихся, которые демонстрируют это. Здесь могут быть затронуты глобальные проблемы человечества, проблематика «устойчивого развития», выброс в атмосферу парниковых газов, истощения топливно-энергетических ресурсов, эффективного управления обществом и государством, проблемы продления человеческой жизни и. в связи с этим, педагогические, нравственные, экологические проблемы... и т.д. Объединитесь в группы по 2-3 человека, если это необходимо для разработки междисциплинарных ситуаций. Согласуйте тематику с преподавателем.

2. Попробуйте «расставить приоритеты» в содержании учебной дисциплины. Для этого представьте, что учебная программа рассчитана на 100 часов, затем на 50 часов, на 20 часов. Без какого содержания нельзя будет обойтись при сокращении времени на изучение дисциплины и почему? Докажите это. Учитывайте специфику подготовки по Вашей специальности. Проанализируйте существующую учебную программу по дисциплине (или дисциплинам) и постарайтесь выбрать «стержневое» содержание. Разработайте такие учебные программы с разным количеством часов, обоснуйте выбор

ключевых тем, дайте убедительную аргументацию в пользу их значимости для профессиональной подготовки специалиста в целом (например, на основе данных статистики, конкретных ситуаций, мнений работодателей и т.п.).

3. Выберите с учетом Вашей специальности одну (или несколько) научно-прикладную проблему глобального или регионального характера. Условно назовем эту проблему «красной нитью». Четко сформулируйте эту проблему. Проанализируйте учебный план по Вашей специальности и покажите, каким образом можно подготовить будущего специалиста к решению этой проблемы. Какие междисциплинарные знания и на каких дисциплинах обучающиеся обязательно должны получать для эффективного решения этой проблемы? Как и где должна пройти в содержании учебного материала эта «красная нить»? Возможно, это будут темы проектов, задания-ситуации или «кейсы». Сформулируйте основные требования и критерии их выполнения.

4. Раскройте термин «образование для устойчивого развития». Сформулируйте систему критериев, по которым можно было бы судить: соответствует ли подготовка студента по Вашей специальности (или современного школьника) требованиям, заложенным в термине «образование для устойчивого развития»? Что следует изменить? Укажите, например, иные методологические подходы, изменения в содержании, методах и формах обучения. Сравните, как реализуется «образование для устойчивого развития» в других странах и Республике Беларусь.

5. Объединившись в группы, например, «физика-химия-биология-математика». Вычленили и определите, какие ключевые междисциплинарные знания, умения, компетенции должны быть у выпускника школы и вуза для формирования целостной картины современного мира. Представьте цикл практико-ориентированных задач, ситуаций по формированию и диагностике (может быть «два в одном») этих междисциплинарных знаний, умений и компетенций. Представьте около 10 заданий. Опишите критерии их правильного выполнения. Предложите эти задачи своим коллегам-магистрантам, проанализируйте результаты выполнения.

Возможные формы представления результатов:

-- Презентация цикла обобщенных межпредметных задач для студентов или школьников по выбранной проблематике или

разработанной Вами самостоятельно (тогда согласуйте ее с преподавателем).

-- Создание сайта-поддержки образовательной направленности для поддержки дисциплины или учебного предмета по разрабатываемой вами проблеме.

-- Визуализация данных (например, статистического характера) различными способами, раскрывающих суть междисциплинарной проблемы с комментариями и заданиями по этому материалу.

-- «Медиатека» -- создание, подборка видео-материалов, определяющих суть междисциплинарной проблемы с комментариями и заданиями по этому материалу.

-- Использование возможностей социальных сетей.

-- Интерактивный плакат по теме с раскрытием содержания и вопросы-ситуации по нему (например, см. плакаты на сайте <http://elementy.ru/posters>).

Представим некоторые примеры вопросов, которые требуют для ответа междисциплинарных знаний.

1. Можно ли запрещать научные теории, из моральных, религиозных или этических, идеологических соображений? Рассмотрите, например, проблемы клонирования.

2. Обоснуйте, нужно ли изучать фундаментальные дисциплины в вузе, если они не связаны с будущей профессиональной деятельностью специалиста напрямую? Например, нужна ли юристу космология, а инженеру -- биология? Как долг путь от фундаментального научного открытия до его коммерческого использования? Приведите ряд исторических и других примеров. Какие знания из Вашей профессии необходимы для специалистов других специальностей?

3. Проблемы совершенствования технологий развития человеческих способностей. Проблемы искусственного или «технического» усиления естественных человеческих качеств и способностей (в том числе интеллекта). Проанализируйте положительные и отрицательные стороны евгеники. Какие нравственные, правовые, педагогические, экологические проблемы могут возникнуть в связи с попытками улучшения человеческой природы?

4. Проблемы продления человеческой жизни и, в связи с этим, педагогические, нравственные, экологические проблемы.

5. Всесторонне и системно проанализируйте проблему энергосбережения и, в целом, «зеленой энергетики». Выделите достоинства и недостатки традиционной и зеленой энергетики. Какие компетенции необходимы образованному человеку для принятия обоснованных решений? Как и где он может их приобрести?

6. Отбор качественной научной информации в современной информационной среде, в том числе СМИ. Проведите педагогический анализ фильмов Павла Клушанцева «Тайны вещества», «Дорога к звездам», «Метеориты» и т.д. и современного научно-популярного кино (например, демонстрируемого на канале СТВ «Тайна воды»...). Попробуйте сформулировать в этой связи концепцию информационной безопасности.

7. Объясните обучающимся, почему клетки тела различны, если набор генов в них одинаков? Что управляет развитием эмбриона? Почему веточка похожа на всю ветку, а та, в свою очередь, похожа на все растение? Изучите методические аспекты поиска ответов на подобные комплексные вопросы в рамках учебного процесса школы (вуза).

8. Что мы знаем об атоме: делим ли он, вечен ли он, можно ли его увидеть, можно ли его разрушить химическим способом, для чего разрушают атомы? Одинаковы ли все атомы одного и того же элемента? Зачем нам нужны знания об атоме?

9. Феномен социальных сетей и его влияние на развитие личности и образование.

10. Проблематика конца света: реальность и мифы. Природный и социальный аспект проблемы.

11. Геометрия природных форм (традиционная и фрактальная геометрия). Объяснение организации и строения природных объектов с точки зрения фрактальной геометрии (дидактический аспект).

12. Проблема взаимоотношения математики и современной реальности (на примере современной физики).

Выполнение представленных проектов будет способствовать формированию у студентов магистратуры

системного видения социально-профессиональных проблем, способности постановки и разрешения междисциплинарных научно-прикладных задач в сфере профессии.

М.А.Аксенова (МГИУ, Москва, Россия)

ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ УСЛОВИЙ КАК РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Результатами современных научно-педагогических исследований являются самые разнообразные итоги работы: концепции, методики, модели, принципы, методы, приемы, классификации. Преобладающим результатом, к которому чаще всего встречается в диссертациях по теории обучения и теории воспитания являются - условия. Это и понятно, так как основная задача педагогики – создание необходимых условий для эффективного обучения и воспитания.

Вместе с тем в педагогической литературе до сих пор нет ясности, какие результаты считать условиями, каковы их виды, каким образом они должны быть описаны для их использования в научной и практической деятельности. Виды условий исключительно разнообразны: педагогические, дидактические, социально-педагогические, организационно-педагогические, содержательно-процессуальные, организационно-технологические, психолого-педагогические, психологические, методические, методологические, экономические и т.д.

При этом условиями понимают совокупность переменных, природных, социальных; внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание, обучение и формирование личности.

С позиции объектно-компонентного метода можно выделить три класса условий. Первый. Условия, выступают объектной частью результата исследования. Например. «Педагогические условия воспитания толерантности у младших школьников». Именно они должны быть описаны автором. Второй

случай, это когда условия не входят объектную часть. Они выступают как средство для реализации других результатов: - моделей, концепций, методик, систем. Например «Выявлены условия эффективного и использования методики коллективной организаторской деятельности в формировании гуманистической воспитательной системы начальной школы». Здесь результатом являются не условия, а методика. В третьем случае условия выступают как конкретизирующий компонент, определяющий параметры описания основного объектного компонента (время, места, обстоятельства). Например, воспитание нравственного сознания студентов в современных экономических условиях. Здесь условия также не являются результатом. Таким образом, важно различать три этих класса. Соответственно разные будут способы их описания.

Другой вопрос. Каким образом определить вид условий? Каково соотношение разных видов условий, каковы их критерии и различия. Для каждой области педагогики характерны свои виды. В дидактике, например, условия организации и диагностики процесса обучения; условия применения дидактических средств, форм, методов; условия реализации дидактических принципов; условия готовности к конкретному виду деятельности; условия развития и формирования умений, навыков, понятий.

В теории воспитания это условия организации процесса воспитания, условия формирования качеств и структуры личности; условия использования форм, методов, средств воспитания; условия, обеспечивающие эффективность развития воспитания в системе образования; условия предупреждения вредных привычек и т.д.

Условия тесно связаны с предметной областью, в рамках которой они и должны рассматриваться. Одно и то же условие, например, наполняемость классов, могут быть педагогическими и организационно-методическими. Поэтому традиционное перечисление и определение условий весьма сомнительное.

Условия действуют не сами по себе, а как правило, они направлены на достижение определенной цели, что очень важно учитывать при их описании. Например, выявлены педагогические условия применения технологии проектного обучения с целью освоения детьми социокультурного опыта.

Анализ результатов показывает, что авторы часто не указывают методы, с помощью которых были получены те или иные условия, формулируют их произвольно. В связи с этим важно не только указать вид условий, но и описать методы, на основе которых они были получены (наблюдения, анкетирования, теоретического анализа). В принципе такая информация в работах имеется. При должном внимании её можно найти. Однако прямое указание на методы и теоретические предпосылки получения условий встречается редко. Не всегда авторами указывается, для кого предлагаются данные условия. Желательно более четко указать объекты, на которые они направлены: учащиеся или педагогов, родителей, студентов или преподавателей. В большинстве случаев условия определяют, выявляют, раскрывают, теоретически и экспериментально обосновывают. Значительно реже условия описывают и крайне редко условия создают и разрабатывают.

Содержательно описать конкретные условия, позволяющие разработанные нами рекомендации.

1. Определить тип условий, конкретизировать обстоятельства и средства для реализации других результатов.

2. Указать вид условий, которые получены в работе (дидактические, методические, психологические, педагогические, социальные и т.д.).

4. Обозначить цель (назначение) данных условий (организация учебно-воспитательной работы, формирование адекватной самооценки, развитие познавательной активности и т.д.).

5. Указать субъектов, на которых направлены данные условия (учителя, дошкольники, школьники, студенты, преподаватели и т.д.).

6. Указать методы, принципы, теоретические предпосылки, с помощью которых были получены данные условия (наблюдения, беседы, эксперимент и т.д.).

7. Содержательно описать условия, входящие в данный обобщенный вид, то есть подробно описать обстоятельства, рекомендации, требования, которые следует соблюдать для реализации воспитательной или дидактической задачи.

Данные рекомендации позволяют более четко рефлексировать собственное описание условий, анализировать полноту описания различных видов условий других авторов и подходить к описанию и оценке данного результата с единых методологических позиций.

**А.А. Одинцов (МГУДТ, Москва, Россия),
О.В. Одинцова, (РГУТиС, Москва, Россия)**

СТРУКТУРА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

В процессе обучения в высшей школе развиваются профессиональные качества руководителя, одновременно формируются условия для его духовного роста. Национальная доктрина образования в РФ нацеливает на необходимость обеспечения исторической преемственности поколений, воспитания патриотов, обладающих высокой нравственностью, формирования у обучаемых целостного миропонимания и современного научного мировоззрения.

Для всех категорий учащихся в основе преподавания менеджмента должны лежать философия и этика управления, методология и мировоззренческие аспекты руководства коллективами людей, которые в сущности направлены на повышение их духовного уровня.

Важнейшими факторами, определяющими в настоящее время содержание и технологии обучения работников сферы государственного и муниципального управления, являются, во-первых, повышение требований, предъявляемых к руководителям в условиях динамики политических и социально-экономических процессов в нашей стране и за рубежом, и во-вторых, накопление сложных проблем руководства коллективами людей, которые свойственны в равной мере подавляющему большинству управленцев народного хозяйства и являются отражением недостатка их духовности. К числу такого рода проблем относятся: шаблонность мышления; недостаточно прочные

мировоззренческие позиции менеджеров-чиновников, неосведомленность о философии и этике управления и администрирования, не позволяющие осуществить обоснованный, уверенный выбор управленческих решений в нестандартной, нештатной, выходящей за привычные рамки профессиональной деятельности ситуации; чрезмерный прагматизм практических руководителей, отсутствие стратегического видения проблем, недостаточность представлений о макропроцессах общественного развития, в частности, о геополитике [Одинцов, 2007].

Большинство существующих в настоящее время систем образования направлены на то, чтобы передать обучаемым как можно больше фактологической информации, в лучшем случае, конкретных навыков. Излагаются отдельные факты. Практически не уделяется внимания рассмотрению хронологии событий и, тем более методологии решения проблем. Материал преподносится преимущественно в виде готового знания, которое необходимо понять, усвоить и запомнить. Характерные черты фактологического образования проявляются в тенденциях: стремление в ограниченное время обучения втискивать все больше разноплановых, “лоскутных” сведений, попытки превратить процесс обучения в служебное совещание либо обмен практическим опытом и в свободные рассуждения на профессиональные темы. Наблюдается стремление в основу подготовки руководителей положить западные технологии менеджмента. Эффективные новейшие частные техники и технологии управления являются вторичными по отношению к мировоззрению руководителя, к этике руководства, философии управления. Они предполагают манипулирование личностью, опираются, главным образом, на негативные состояния и отрицательные качества личности подчиненных. Фигура руководителя определяющим образом воздействует как на эффективность решения профессиональных задач любой организационной структуры, так и на складывающуюся в организации социальную среду, формирование корпоративной культуры.

В качестве альтернативы фактологическому образованию предлагаются, зачастую, различные обобщенные педагогические

технологии (проблемное, модульное, дифференцированное, игровое и другие обучения).

В определенной мере компенсировать негативное действие указанных выше факторов, значимых для содержания и технологии обучения менеджеров-чиновников, можно за счет фундаментализации содержания образования, минимизации содержания образования при сохранении его функциональной полноты, в целом, реализации методологического образования.

Методологическое образование руководителей предполагает, что знания систематизируются и структурируются в соответствии с иерархией познаваемых объектов - этика, философия руководства, управленческие технологии, конкретные умения и навыки, применение информации, умений и навыков в управленческих ситуациях и т.д. [Одинцова, 2010].

Структура предъявления знаний при методологическом образовании такова, что обучаемые могут уяснить генезис этого знания, не только в хронологической последовательности, но, главным образом, как неизбежный итог разрешения противоречий при возникновении нового его элемента. Сами знания при методологическом образовании становятся не объектом, а средством обучения. Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания, простой репродукции и организуется в различных формах мыслительной творческой деятельности, как продуктивный творческий процесс.

Методологическая подготовка руководителей должна предполагать акцент на мировоззренческие аспекты управления, этику и философию руководства, общую теорию управления, мировые религии и философские традиции, нетрадиционные взгляды на управление коллективами, отраженные, в частности, в различных эзотерических учениях, политологию, историю, национальные идеи и их влияние на осуществление руководства коллективами в крупнейших странах мира, новые социальные идеи (экология, здоровый образ жизни, энергосберегающие технологии и т.д.), современные взгляды на режим дня и образ жизни руководителя.

Только после рассмотрения указанных методологических элементов подготовки руководителей целесообразно переходить к изучению конкретных, хотя и сложных проблем экономического,

организационного, социального и, возможно, политического характера. При этом обсуждать такого рода проблемы лишь как иллюстрацию изложенных теоретических, методологических подходов к управлению. Структуру тематики целесообразно составить из следующих разделов: методологические аспекты управления (не менее 40% времени, выделяемого на занятия); психология управления (до 30%); особенности складывающейся социально-экономической политической и ситуации (5-10% времени); текущие проблемы руководства коллективом (10-15%); структуризация представлений о современных взглядах, касающихся режима дня и образа жизни руководителя (10%).

В число основных задач обучения следует включить: овладение слушателями этикой и философией управления, саморегуляция психических состояний; развитие творческих способностей руководителей.

Методологическое образование, подготовка, переподготовка и повышение квалификации руководителей могло бы рассматривать в качестве своих целей повышение эффективности и результативности руководства в сфере профессиональной деятельности и работы с кадрами за счет привития руководителям методологического мышления.

Литература

Одинцов А .А. Государственное и муниципальное управление: введение в специальность: учебник. – М.: Изд-во «Экзамен». – 2007

Одинцова О .В. Управленческая психология предпринимательства в сфере сервиса. Монография. – М.: ИИЦ МГУДТ, 2010

Е.Б.Кужевская (МИСИС, Москва, Россия)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБРАБОТКИ ДИСКУРСА

В качестве одного из главных компонентов общей теории коммуникативно-языкового взаимодействия выступает

когнитивная теория употребления языка. Эта теория не только открывает доступ к процессам и структурам, обеспечивающим продуцирование, понимание, запоминание, репродуцирование и другие виды когнитивной обработки предложения и высказывания, но и объясняет, как происходит планирование, производство и понимание речевых актов.

Когнитивная теория прагматики, используя понятие когнитивных фреймов, дает объяснение нашей способности совершать и понимать речевые акты, а также „влиять" на это понимание. [1]

Само понятие «фрейм» используется главным образом в работах по искусственному интеллекту, когнитивной психологии, когнитивной и прикладной лингвистике, а также в дискурсе. Впервые фундаментальное значение предшествующего опыта для понимания языковых высказываний было продемонстрировано в 30-х гг. Бартлеттом. Для описания целесообразного представления информации в памяти он использовал понятие схемы, под которой понимал активную организацию прошлого опыта. Широкое распространение в лингвистике термин «фрейм» получил после работ М. Минского, однако до сих пор наряду с этим термином употребляются и такие понятия, как «скрипты», «сценарии», «схемы».

Ван Дейк писал: «Фреймы не являются произвольно выделенными "кусками" знания. Во-первых, они являются единицами, организованными "вокруг" некоторого концепта. Но и в противоположность простому набору ассоциаций эти единицы содержат основную, типическую и потенциально возможную информацию, которая ассоциирована с тем или иным концептом. Кроме того, не исключено, что фреймы имеют более или менее конвенциональную природу и поэтому могут определять и описывать, что в данном обществе является "характерным" или типичным».

Таким образом, фрейм (frame) – это способ организации представлений, хранимых в памяти. В социологической концепции фрейм ассоциирован с английским словом frame-work (каркас) и указывает на «аналитические леса» - подпорки, с помощью которых мы постигаем свой собственный опыт. В этой концепции, лежащей далеко за пределами искусственного интеллекта, фреймы

подчинены организующим принципам, «генерирующим» те или иные события, среди них, социальные события. Эти же принципы регулируют и наше субъективное участие в событиях. Фрейм конкретизирует, что в данной культуре характерно и типично, а что - нет. Особенно важно это по отношению к эпизодам социального взаимодействия. Фреймы организуют наше понимание мира в целом.

Близким к термину «фрейм» является термин «сценарий». Сценарий (scenario; Szenarium; scénario): разновидность структуры сознания (репрезентации), одно из основных понятий концепции М.Минского. Сценарий обычно вырабатывается в результате интерпретации текста, когда ключевые слова и идеи текста создают тематические ("сценарные") структуры, извлекаемые из памяти на основе стандартных, стереотипных значений, приписанных терминальным элементам.

Благодаря привлечению социокогнитивного анализа к изучению проблем понимания и воспроизводства дискурса Ван Дейка удалось представить схему, способную интегрировать на эмпирическом уровне различные подходы социологии знания и теории коммуникации. Таким образом, лингвистика выходит за рамки предложений и стремится представить дискурс как семантическую целостность, единство языковой формы, значения и действия. Для описания глобального содержания (связности) дискурса вводятся понятия макроструктур, суперструктур, фреймов и стратегий. Большие последовательности сложных семантических структур не могут быть успешно обработаны без обращения к структурам более высокого уровня, т.к. в процессе понимания мы не имеем доступа к прочитанному или сказанному. Эти правила действуют как прагматически эффективные стратегии использования личного знания. Фоновое знание организовано во "фреймы" (сценарии) и ситуационные модели, репрезентирующие информацию стереотипного характера. Фреймы содержат общедоступное в данной культуре знание, описывая то, что в данном обществе является типичным. Ситуационные модели - аккумуляция предшествующего, биографически детерминированного опыта.

Общение оказывается возможным не только при наличии в сознании каждого говорящего, в его картине мира неких смысловых, информационных “сгущений” (которые часто именуется фреймами, т.е. определённым образом организованных, структурированных, упорядоченных “порций” знания), но и в переработке этих фреймов в языковые. Совокупность таких языковых фреймов образует языковую картину мира.

Всякое коммуникативное действие в рамках организованного дискурса представляет собой реализацию тех или иных коммуникативно-когнитивных структур. Такими когнитивными структурами являются фреймовые модели, содержащие информацию социокультурного характера, или знания.

По мнению ван Дейка, в основе ситуационных моделей лежат не абстрактные знания о стереотипных событиях; и в моделях, и в сценариях заключены личностные знания носителей языка, аккумулирующие их предшествовавший индивидуальный опыт, установки и намерения, чувства и эмоции. По сути дела, ван Дейк исходит из тезиса, что мы понимаем текст только тогда, когда мы понимаем ситуацию, о которой идет речь. Поэтому „модели ситуаций” необходимы нам в качестве основы интерпретации текста. Использование моделей объясняет, почему слушающие прекрасно понимают имплицитные и неявные фрагменты текстов, в этом случае они активизируют соответствующие фрагменты ситуационной модели. Только на основе моделей мы можем определить истинность или ложность тех или иных фрагментов текста.[2]

Сценарный фрейм, в свою очередь, представляет типовую структуру некоторого события/ ситуации, объединяющую характерные признаки этого события/ ситуации, или структуру данных относительно некоторой темы; он непосредственно связан с ситуацией. Действия, предусмотренные сценарием, выполняются в зависимости от обстоятельств. Таким образом, сценарий - не просто цепь событий, а скорее связанная каузальная цепочка действий. Он может разветвляться на множество возможных путей, которые сходятся в

особо характерных для сценария точках - элементарных действиях.

Некоторым недостатком фреймового подхода считается то, что «различие между концептами как таковыми и организацией концептуального знания во фреймы является не вполне четким — теория допускает размытые границы между ними»[1].

Концептуальные фреймы о определенном образом организуют наши знания и поведение и поэтому позволяют адекватно интерпретировать высказывания и поведение других людей. Они представляют собой своеобразные «пакеты» информации, хранящиеся в памяти или создаваемые в ней по мере надобности из содержащихся в памяти компонентов и обеспечивающие адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций.

Что же касается термина «сценарий», то он близок к термину «фрейм», и понимание некоторой новой ситуации или высказывания сводится прежде всего к попытке найти в памяти знакомую ситуацию, наиболее сходную с новой. И сценарий или, по-другому, сценарный фрейм содержит стандартную последовательность событий, обусловленную некой рекуррентной ситуацией.

Следует заметить, что предложенная Т. ван Дейком когнитивная модель обработки дискурса оказалась чрезвычайно полезной для понимания многих сложных процессов социального познания.

Литература

Т.А. ван Дейк «Язык. Познание. Коммуникация». РИО БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, г. Благовещенск, 2000г., с.3-15.

Ю.Н. Караулов, В.В. Петров. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса. ISBN 5-80157-202-3 БГК им. . И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000г., с. 3-5

Баранов А. Н. Категории искусственного интеллекта в лингвистической семантике. Фреймы и сценарии. М., 1987.

Демьянков В.З. Сценарий // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., и др. М., 1996, с.181-182.

Фреймовое представление семантики текста // Лингвистический вестник. Вып. 2. Ижевск: УМО «Sancta lingua», 2000, с. 114-124.

Чейф У.Л. Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. М., 1983, с. 35-73.

<http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/1008254a4.htm#1008254-L-105>

<http://kogni.narod.ru/concept.htm>

Е. Г. Желева (РУ-ФОЗЗГ, Русе, Р Болгария)

СПЕЦИАЛИСТ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПАЦИЕНТА

Учебный процесс в высшей школе имеет важную социальную задачу подготовить специалистов в области здравоохранения. Они должны быть в состоянии осуществлять качественную профессиональную деятельность; создать в себе добродетелей, которые им необходимы для осуществления повседневной профессиональной деятельности. Их участие в процессе обучения влечет за собой приобретение профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, а также формирование профессионально значимых личностных качеств, необходимых для их будущей профессиональной деятельности [Рангелова, 2008г.].

Целью научной коммуникации является организационно выявить и очертить педагогические условия и факторы, при которых специалист в области здравоохранения участвует в процессе обучения пациента, чтобы улучшить его качество жизни.

Предметом этого исследования являются процессы и условия, при которых специалисты в области здравоохранения участвуют в процессе обучения человека – здорового или больного. Объектом исследования является процесс обучение пациента в МБАЛ-Русе студентами Факультета „Общественное здоровье и здравоохранение”. В ходе проведенного исследования были использованы: метод анкеты, обсуждение, целенаправленное наблюдение и педагогический эксперимент.

„Присутствие пациента в учебном процессе придает ему свою специфическую характеристику. Пациент со своими страхами, отношением к здоровью и болезни, к медицинскому персоналу и обучающимся может помочь или сбить педагогические желания преподавателя. Влияние хода учебного процесса имеют и факторы, связанные с видом и тяжестью заболевания, этапом течения, существующими осложнениями, прогнозом, возрастом, полом, здравоохранением, культурой и социальным статусом. Каждый больной является и личностью с темпераментом, характером, физическими и умственными способностями, потребностями и интересами, которые определяют его реакции в условиях различных социальных взаимодействий, каким является и учебный процесс“ [Митова, 2008г., стр. 33].

Целостная личность студента, обучающегося в высшей школе, сталкивается с тяжелым бременем памяти, мышления и других психических процессов. Его ежедневные встречи с человеческими страданиями и смертью, с опасными для здоровья человека факторами и условиями дополнительно нагружают его.

Общение пациентов и их родных требует от специалиста в области здравоохранения адекватного этического поведения, строгого соблюдения принципов автономии, конфиденциальности, безвредности, доброжелательности, равенства, полезности, а также и требование получить информированное согласие пациента [Митова, 2008г., стр. 33].

Проведенное исследование показало, что в процессе обучения пациента, специалист в области здравоохранения способен воспринимать реально пациента и его здоровье. Благодаря его обучению, специалист активно включается в несении ответственности за принятие решений о собственном здоровье нуждающегося человека в медицинской помощи. Он использует свой профессиональный опыт в общении с человеком – здоровым или больным. Было установлено, что в своей позиции обучающего специалист в области здравоохранения использует следующие знания, умения и компетенции: своевременное вмешательство для обучения; адаптация к болезни и восстановление качества жизни; обучение пациента в правильной интерпретации своего собственного здоровья; целостное и на

доступном языке объяснение изменений в состоянии здоровья пациента.

Педагогический эксперимент показывает, что обучение пациента с специалистом в области здравоохранения включает в себя: исследование, чтобы определить надлежащий уход за пациентом; формулирование его проблемы со здоровьем после взятия полной истории болезни; комплексная оценка проблем пациента, в зависимости от их важности для него; разделение нужд пациента решать его проблемы, планирование решаемых проблем со здоровьем пациента; оценка полезности обучения пациента к применению качественной медицинской помощи для самого себя.

Проведенное целенаправленное наблюдение подтвердило, что специалист в области здравоохранения проявляется в своей роли обучающего, когда пациент нуждается в обучении и существуют взаимоотношения, основанные на уважении и доверии. Обучение наиболее эффективно, когда следует алгоритм заботы. Процесс обучения и процесс ухода за нуждающимся человеком являются взаимозависимыми.

Было доказано, что обучение пациента представляет собой непрерывный процесс, охватывающий всю его жизнь, так как оно меняется в зависимости от заболевания и стадии его развития. Его целью является формирование у человека умений и навыков здорового образа жизни и борьба с существующей проблемой здравоохранения. Обучение пациента включает в себя его познавательную, эмоциональную и психомоторную область. Обучение пациента проходит по следующему алгоритму: использование правильных источников информации; оценка факторов, влияющих на обучение /возраст, образовательный ценз, предыдущий опыт обучения, физическое состояние пациента, острота чувств, эмоции, социальное и экономическое состояние, ответственность к собственному здоровью, отношение к обучению и мотивация к нему, культура и уровень общения/.

Обучение пациента проводится эффективно только тогда, когда он и специалист в области здравоохранения устанавливают реалистичные цели. Пациент должен подтвердить свое желание учиться или его родные. Специалист в области здравоохранения должен составить план обучения, определяя его цели,

упорядоченные по приоритетности. Пациент также должен включиться в планирование. Совместно составляют план обучения и график его проведения. Берется информированное согласие пациента в письменной и устной форме. После окончания обучения делается оценка достигнутых целей и оценка преподавания пациентом и специалистом в области здравоохранения. Важным моментом является пересмотр плана недостигнутых целей. Все результаты учебного процесса документируются.

Специалист в области здравоохранения должен иметь достаточно знаний, умений и компетенций в области медицины, здравоохранения и коммуникации. Процесс обучения более эффективен, когда пациент принимает участие в постановке целей и его планирования.

Оценка является показателем достигнутых целей проведенного обучения. Если есть неудовлетворительная оценка, обучение повторяется осторожно, но вставляются и новые идеи с учетом состояния здоровья пациента.

Литература

- Митова М., и коллектив Медицинска педагогика. - София 2008.
Рангелова Е. Методика на възпитателната дейност, София 2008.

**Ю.А. Елбаев (РУДН, Москва, Россия)
А.Г. Шабанов (НГАУ, Новосибирск, Россия)**

УЧЕБНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В самом общем виде моделирование определяется как метод социального познания, предполагающий обязательное использование аналогов, или моделей, замещающих реальные отношения, объекты, явления и процессы в менее сложных материальных или идеальных формах, с последующим

проведением операций над ними в целях получения новой информации. Многими исследователями отмечается, что модель выступает как промежуточное звено, с помощью которого опосредуется практическое или теоретическое освоение объекта. Так, еще в 60-х г.г. прошлого века отечественный ученый Штофф В.А.[1966] под моделью понимал «мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте». Интересно также утверждение известного отечественного ученого М.С. Кагана о том, что в основе моделирования лежит способность психики человека создавать модели совершаемого, модели, которые подлежат реализации в практической деятельности[1996].

В целом можно утверждать, что уже недостаточно простой репродуктивной наглядности, обеспечивающей усвоение на уровне восприятия. Практика требует от обучающегося усвоения учебного материала о будущей деятельности на уровне действия – внешнего (практического), или внутреннего(теоретического, умственного). В моделировании овладение способами оперирования различными моделями является необходимой предпосылкой обучающей деятельности. Основными формами выражения, фиксирующими предмет обучения являются «модели-представления» и «модели-идеализации», они продумываются педагогическим работником заранее и фиксируются либо в текстовом варианте (описание ситуаций, педагогических задач, проблем) либо на аудио-, видео- средствах и ЭВМ. построения моделей: осуществляется в последовательности - от содержания учебного материала к мысленному образу (модели), затем к построению «модели-представления» или «модели-идеализации». Поскольку моделирование является необходимым требованием педагогической деятельности, важно формировать у педагогических работников профессиональные компетенции создавать модели.

Таким образом, моделирование по своим возможностям является необходимым звеном совершенствования процесса обучения, средством реализации педагогической закономерности. В этом контексте способ моделирования жизни и деятельности индивидуален в том смысле, что он более или менее

рефлексивен, более или менее сознателен, более или менее ситуативен. Поэтому вырабатываемые личностью модели или называемые психологами «опоры» позволяют ей удерживать и сохранять свою активность во времени, т.е. не только в момент их формирования, но и в последующие периоды жизнедеятельности. Наиболее эффективным способом формирования «опор», позволяющих сохранять достаточную активность при осуществлении профессиональной деятельности специалиста, является применение в процессе обучения в вузе учебного моделирования. Базовую теоретическую и методологическую основу учебного моделирования в познавательной деятельности обучающихся составили результаты исследований Выготского Л.С., Давыдова В.В., Варданян А. Ч., Нейман Ю.М., Шабанова А.Г. и др. При этом моделирование в области обучения и воспитания в педагогическом процессе исследовано на уровне специфической педагогической закономерности, а увеличение внимания ученых к ней и к дидактическим возможностям моделирования обусловлено переходом к управлению образовательным процессом на основе компетенций и методов личностно-ориентированного обучения. Однако, несмотря на имеющиеся широкие дидактические возможности в формировании необходимых для профессиональной деятельности компетенций, учебное моделирование в образовании используется недостаточно эффективно из-за отсутствия обоснованных рекомендаций по его применению на конкретных видах занятий, недостаточной подготовленности педагогических работников к его использованию, недостаточного материального, организационного и методического обеспечения. Профессиональные компетенции у студентов могут успешно формироваться, если в учебно-воспитательном процессе будут максимально воспроизведены объект, предмет, средства, а также ключевые функции и условия будущей трудовой деятельности. Это предполагает насыщение учебного процесса специфическим профессиональным содержанием, обеспечением неразрывной связи теоретической и практической сторон профессиональной подготовки; увеличением удельного веса практических занятий; повышением качества проводимых практик, стажировок и других мероприятий, связанных с выполнением трудовых функций на предприятиях.

Таким образом, интенсификации деятельности педагогических работников и обучаемых во многом способствуют методы, основанные на моделировании будущей профессиональной деятельности об учаемых. При этом основой профессиональной подготовки в вузе может быть моделирование средствами и методами учебного процесса тех конкретных профессиональных ситуаций, в которых предстоит действовать выпускнику после окончания учебного заведения. Полезным в данном случае может оказаться исследование опыта эффективных специалистов предприятий государственного и частного секторов в целях определения и описания наиболее типичных и нестандартных ситуаций их профессиональной деятельности с последующей классификацией как один из путей создания эмпирической базы ситуаций для учебного моделирования в условиях вуза. В этом смысле важное значение имеет ситуалогия, как переживающее «второе» рождение и развивающееся направление в современной науке, интегрирующее идеи и взгляды, подходы и концепции, а также теории из различных наук, предметом которых является ситуация. Примером такого возрождения может быть ситуационное моделирование в различных отраслях социальной практики, которое из философско-умозрительного трансформировалось в достаточно строгое («хард») в лице кибернетики, теории множеств, теории катастроф, математических теорий представления нелинейных процессов, нечеткой логики, вероятностного моделирования, так и мягкое («софт») - в контексте объектно-ориентированного программирования, case-технологий, графического интерфейса и других средств визуализации. Другим примером может быть стремительное развитие методов бизнес-обучения в зарубежной и российской практике, основанных на ситуационном подходе: метод изучения ситуаций (case studies), метод изучения деловых историй (case stories), метод кейсов (case method). Не менее богата и разнообразна в этом плане психолого-педагогическая практика, в которой используются педагогические задачи и ситуации, воспитательные задачи и ситуации, проблемные и конфликтные и иные ситуации, являющие основой педагогического моделирования [Введенский В. Н., 2003] и психологического конструирования [Рягузова Е. В., 2004].

В целом можно отметить, что с появлением новых технологий обучения их «строительный материал» остается прежним - ситуация, а ядром является взаимодействие объекта и субъекта ситуации. В качестве ситуации выступает модель ключевого фрагмента профессиональной деятельности субъекта (полисубъекта) – индивида и ли группы, или модель бизнес-ситуации на предприятии. В этом случае разнообразные ситуации являются материалом для учебного моделирования, а совокупность(система) специально подобранных их моделей охватывает перечень вопросов, решаемых работником.

Литература

Введенский В . Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога //Педагогика. №2003. № 10.

Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006, – №11. – С. 39–46.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: «Педагогика-Пресс», 1999. – 534 с.

Давыдов В. В., Варданян А. Ч. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван, 1981.-220с.

Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996. -415с.

Нейман Ю.М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. – М.: Изд-во «Прометей», 2000. – 220 с.

Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23–30.

Рягузова Е. В. Психологическое конструирование ситуации в повседневных и экстремальных условиях : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01. - Саратов, 2004. -155 с.

Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».'

Штофф В.А. Моделирование и философия. М.: Изд-во Наука, 1966. -302 с.

В.А.Толкачев (СГА, Москва, Россия)

**ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА У
МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

Актуальность темы статьи обусловлена велениями развивающейся цивилизации стратегией инновационного развития России, что обязывает педагогическую общественность готовить в образовательных учреждениях выпускников, в том числе и магистрантов по направлению «Педагогическое образование», с развитым инновационным потенциалом, способных «вписываться» в вызовы XXI века.

Реализация инновационно ориентированной образовательной политики воплощается в ряде новшеств. Так, например, в штатное расписание ряда вузов введена должность проректора по инновационной деятельности, в функциональные обязанности которого входит и решение задач по компетентностной, инновационной подготовке кадров, в том числе и для сферы педагогической деятельности. Далее, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОСы ВПО) нового поколения, направленные на подготовку выпускников в соответствии с компетентностным подходом, предусматривают также и фрагментарное формирование у них инновационного потенциала. В частности, во ФГОСах ВПО по направлениям подготовки «Правовое обеспечение национальной безопасности» и «Педагогическое образование» зафиксированы компетенции, в соответствии с которыми выпускники вузов должны обладать: «способностью креативно мыслить и творчески решать профессиональные задачи, проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска»; «использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики»; «исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента»

Вместе с этим, следует констатировать, что решение обозначенной актуальной задачи по подготовке инновационно мыслящих и действующих кадров «наталкивается» на серьезные противоречия (проблемы). В числе таковых выделим те, которые свидетельствуют о том, что большая часть компетенций, зафиксированных в образовательных стандартах, запрограммирована на хрестоматийное воспроизводство выпускников в соответствии с традиционно транслируемыми требованиями. Так, например, во ФГОСах ВПО по направлениям «Культурология», «Менеджмент» и «Политология» (квалификация (степень) «бакалавр») содержатся компетенции по традиционно фиксируемому образцу подготовки выпускников. В их числе такие компетенции, как бакалавр должен обладать: «готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе»; «способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях».

Отмеченное свидетельствует о реальном противоречии между заявляемым курсом на инновационное развитие сферы высшего образования и констатацией фактической политики, запрограммированной во ФГОСах ВПО, ориентированной на воспроизводство кадров с набором практически значимых компетенций, лишь с частичным инновационным потенциалом. Подчеркнем, что в основе новых образовательных стандартов, в том числе и имеющих отношение к подготовке магистров по направлению «Педагогическое образование», превалирует воспроизводство, а не инновационно ориентированная подготовка. Подобный подход не способствует, а наоборот, препятствует формированию инновационного потенциала у магистров и, как следствие, - развитию мировой цивилизации и, соответственно, инновационному развитию России.

Разрешение указанного противоречия возможно на пути разработки парадигмы инновационного развития вузовского образования. Это многоаспектная задача, требующая приложения усилий большого коллектива научно-педагогических работников.

Вместе с этим, решение поставленной задачи возможно на пути проектирования и реализации в образовательном процессе высшей школы педагогической парадигмы инновационного развития студентов, что осуществлено нами в Современной гуманитарной академии в рамках реализации требований ФГОСа

ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр»).

В связи с тем, что вузу предоставлено право определения перечня дисциплин, включаемых в образовательный процесс, автором была предложена учебная дисциплина «Инновационное развитие студента в образовательном процессе высшей школы», которая, после рассмотрения, была включена в Учебный план подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование».

Разработка обозначенной парадигмы осуществлена в ходе проведения автором монографического исследования «Инновационное развитие студента в образовательном процессе в условиях развивающейся цивилизации» и на основе материалов научно-практической конференции «Инновационное развитие студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава в высшей школе: миф или реальность?».

Сценарий дисциплины при опоре на данную парадигму предусматривал ее теоретико-методологическую и методико-технологическую проработку.

В плане реализации сценария указанной учебной дисциплины:

- проанализированы компетенции, запрограммированные во ФГОСе ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация (специальность) «магистр»), с выделением в них инновационного потенциала;

- предложено включить в перечень компетенций по указанному направлению подготовки магистров и компетенции, имеющие непосредственное отношение к инновационному развитию студента, как будущего педагога;

- разработана концептуальная модель инновационного развития студента как перспективного педагога-инноватора;

- предложена эффективная методика и технология инновационного развития студента в образовательном процессе.

.В целях разработки образовательного контента, необходимого для обучения студентов по указанной дисциплине, также проведена определенная работа:

- подготовлен УМКД дисциплины «Инновационное развитие студента в образовательном процессе высшей школы» в соответствии с требованиями ФГОСа ВПО нового поколения;
- разработаны учебники по модулям учебной дисциплины;
- подготовлена тестовая база для использования ее студентами в ходе самообразовательной деятельности, а также при сдаче экзамена по дисциплине;
- осуществлена разработка лекционного материала (слайд-лекций) по всему курсу учебной дисциплины.

В заключение подчеркнем, что основная идея разработки и внедрения в образовательный процесс указанной учебной дисциплины заключается в том, чтобы идеология инновационного развития овладевала сознанием об учающихся на междисциплинарном уровне и, как следствие, плодотворно использовалась ими в последующем как субъектами инновационного развития России.

**А. Коморовска-Зелёны (Гданьский Университет,
Гданьск, Польша)**

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ У УЧЕНИКОВ

Сегодня исследователи-педагогологи [Dyrda, 2004] указывают на необходимость помещения, среди ключевых компетенций учителя, креативные компетенции, то есть т.е., которые относятся к творческой деятельности, касающейся как учителя так и ученика.

Творчество должно рассматриваться также как и задание для школы, даже как обязанность учителя, который создает благоприятные условия для творческой деятельности учащихся и является автором творческих учебно-воспитательных решений.

В сегодняшнем мире замечается быстрое развитие и модернизации технологий, мы наблюдаем мгновенный обмен и обновление данных. Технологический прогресс поступает в невероятных темпах, но доступность информации, ее параметры и

своевременность являются наиболее важным элементом реальности. Все это создает уникальную образовательную перспективу, которая может привести к развитию цивилизации, основанной на знаниях, постоянно обновляющихся и происходящих из различных источников. Кроме того, ожидается, что XXI век принесет еще более высокое и широкое развитие в области информационных технологий. В то же время, наблюдается, что школа не использует всех ресурсов информационной технологии, его инструментов, которые впоследствии могут быть поэтапно использованы в развитии творческого мышления, проникая во все аспекты обучения.

Перспективное обучение должно основываться не только на знании фактов, но и на формировании способности создавать правила, свои представления о мире. Многоаспектность и количество информации, поступающей к нам, - мы ведь все еще находимся в фазе информационного общества, сочетает необходимым проведение анализа, оценки и обработки этой же информации. Поэтому, преподавание должно стать процессом, который подготавливает, поощряет и показывает научный подход к действительности, дает возможность изучения, наблюдения, экспериментирования.

Современная школа, а также учителя-профессионалисты, реализуя современные концепции воспитания, должны учитывать меняющиеся потребности и способности учащихся, способствовать оптимизации школьных достижений и подготавливать к жизни в перерождающемся мире. Необходимостью становится обучение учеников таким образом, чтобы смогли они задавать рефлексивные вопросы, исследовать, открывать новое, проверять - быть субъективным, вторичным творцом.

Документы, определяющие ожидаемые и необходимые способности учителя [Устав учителей, Закон от 26 января 1982 года Законодательный вестник, № 97], указывают, что подготовка к профессии учителя должна включать в себя, между прочим, направление к приобретению компетентности в области дидактики – «творческим – выражающим способность к самообразованию, инновационной и нестандартной деятельности в сочетании с адаптивностью, мобильностью и гибкостью».

Идея творческого образования вписывается в общее представление образа создания школы будущего, которое будет помогать студентам в критическом восприятии действительности, изучении, анализе и интерпретации проблем, ситуаций, понятий. В этом действии должно найтись место на то, как справиться с неожиданными событиями, так и на то, каким образом использовать способности критического и творческого мышления.

Процесс обучения сформирован на активности и самостоятельности, связи познания с деятельностью и с уважением для индивидуального профиля интеллигентности – это сущность современной школы. Условием получения опыта и превращения его в компетенции является собственная активность ученика, ученика-исследователя реальности, её элементов, явлений и процессов. На каждом этапе обучения ученик нуждается в поддержке, с целью дальнейшей эффективной реализации своего потенциала, потребности возможностей, предоставляемых ему в области образования, благодаря которым он сможет активно строить свой собственный творческий потенциал знаний и способностей. Для преподавателей важны не только результаты, но также и путь к приобретению знаний и способностей учеников, формирование которых зависит от принятого педагогического дискурса мышления.

Творчество становится также неотъемлемой частью человеческой жизни, не из-за присущих ей свойств, а потому что оно соответствует требованиям социальной жизни. Также творчество оказывается новым измерением в системе ценностей, а одной из характерных изменений, ожидаемых в реформаторском образовании, являются креативные элементы обучения.

Каким образом и в какой степени подготовка к профессии, проведенная университетами, является частью творческих аспектов восприятия творчества как элемент преподавания будущего учителя? Как подготовить студентов к профессии учителя, поскольку, как заявил RJ Арендс: «От учителей XXI века будет требоваться комплексное владение ресурсами знаний: научными, педагогическими, социальными, а также в области культуры; они должны будут стать рефлексивными творцами и художниками» [Arends, 1994]. Ответы на этот вопрос, конечно, требуют много исследований и обсуждений, анализ предыдущих

положительных, так и отрицательных опытов; мнений экспертов и практикующих учителей, которые учитывали бы как теоретические, так и практические пункты, в том числе экономическую целесообразность этого процесса.

Дидактика высшего образования должна быть направлена на поддержку и руководящие развитие студента, его независимое мышление и формирование инновационного положения и творческой активности. Если студенты, будущие учителя школы будущего, станут прекурсорами и посредниками учащегося общества, то главной целью академического образования, в таком положении, стало бы выявление способностей студентов, разработка и экспонация их творческого потенциала. Это требует отделения от передачи готовых знаний, а сосредоточения на всестороннем развитии личности и усваивания знаний для жизни. Мария Мендель и Александр Чешляк [Mendel, Cieślak, 2009] указывают, что нужен другой учитель и иные программы высшего обучения в области практической и теоретической.

В организационной модели педагогического образования должны быть помещены одновременно занятия и их формы для подготовки к теоретическим и практическим занятиям; семинары, где студенты имели бы возможность наблюдать; вести и анализировать ход уроков в школах. Необходимой в новом подходе была бы провокационная гибкость в мышлении учебной программы, при этом особое внимание уделяется творчеству. Среди многих условий, необходимых для достижения такой цели, в подготовке студентов к профессии учителя, уникальное место, безусловно, занимают педагогические практики высокого качества, гарантирующие креативное и рефлексивное образование учителя-воспитателя, который сможет отвечать на вызовы современной дидактики.

Проблема современной модели педагогического образования является вопросом, требующим научно-исследовательской концептуальной и организационной работы представителей ученых психологических, педагогических, социальных наук, а также ученых, практикующих образовательную практику.

Литература

Arends R.J., Uczymy się nauczać, Warszawa 1994.
Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży, ред. Dyrda B., Kraków 2004.
Klus-Stańska D., Pedagogika wczesnoszkolna, Warszawa 2009.
Устав учителей, Закон от 26 января 1982 года
Законодательный вестник, № 97, ст. 674.

**А.Г. Давыдовский (БГУ, Минск, Беларусь),
А.В. Пищова (БГПУ, Минск, Беларусь)**

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Целью исследования является анализ информационной модели динамики формирования ведущих профессиональных компетенций студентов.

Информационное моделирование формирования ключевых профессиональных компетентностей. Полифункциональность педагогической деятельности определяет различные подходы к формированию структуры профессиональной компетентности педагога. Продуктивна трехуровневая структура профессиональной компетентности: ключевая (универсальная); предметная; специальная. На основе анализа структуры и содержания ключевых профессиональных компетентностей, разработанных А.К.Марковой, И.А.Зимней, А.В.Хуторским, В.Н.Введенским, П.И.Третьяковым [1 и др.], а также исходя из содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в различных сферах деятельности была разработана информационная карта анализа развития (ИКАР) профессиональных компетентностей будущих специалистов. Технология ИКАР базируется на основных положениях современной теории информации К.Шеннона и теории информационного поля А.А.Денисова.

При моделировании процесса формирования профессиональных компетенций, необходимо рассмотреть: 1) ценностно-смысловой аспект – личностное отношение к

содержанию образования и объектам его приложения; 2) мотивационный (ценностно-смысловой) аспект; 3) когнитивный (информационно-образовательный) аспект овладения содержанием образования; 4) социально-трудовые компетенции, основанные на опыте деятельности в реальных ситуациях профессиональной практики; 5) компетенции в сфере целеполагания, планирования, рефлексии, саморазвитию и самоанализу [1–3].

Была разработана информационная модель формирования важнейших ключевых профессиональных компетенций в процессе подготовки будущих специалистов, включающей пять блоков компетенций: блок А (ценностно-смысловые компетенции– P_A), блок В (информационно-образовательные компетенции– P_B), блок С (компетенции социального взаимодействия (коммуникативные) компетенции– P_C), блок D (социально-трудовые компетенции– P_D), блок E (компетенции креативности–целеполагания (планирование, рефлексия, способность к самовоспитанию, саморазвитию и креативности)– P_E). Структура информационной модели формирования важнейших ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов представлена на рисунке.

Математическая модель формирования ключевых профессиональных компетенций и ее анализ. На основе данной информационной модели формирования ключевых профессиональных компетентностей во времени (t) предложена математическая модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, которая может быть описана системой линейных дифференциальных уравнений (1) – (5):

$$dP_A/dt = \mu_8 P_D - (\mu_1 + \mu_2) P_A \quad 1),$$

$$dP_B/dt = \mu_1 P_A - \mu_4 P_C - (\mu_3 + \mu_5) P_B \quad 2),$$

$$dP_C/dt = \mu_2 P_A - \mu_3 P_B - (\mu_4 + \mu_6) P_C \quad 3),$$

$$dP_D/dt = \mu_5 P_B + \mu_6 P_C \quad 4),$$

$$dP_E/dt = \mu_7 P_D - \mu_8 P_E \quad 5).$$

Анализ данной математической модели при условии квазистационарности уравнений (1)–(5) свидетельствует о том, что:

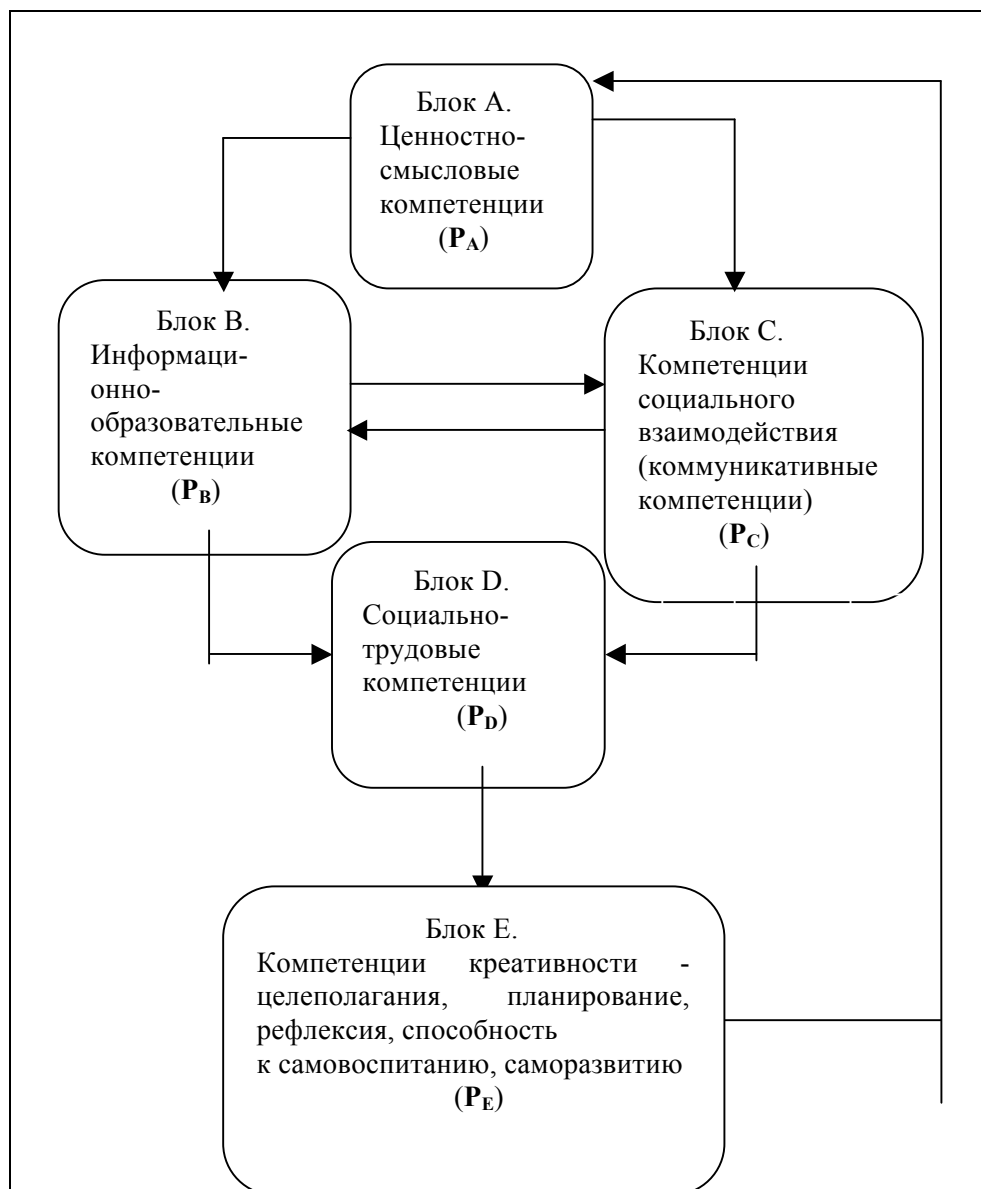


Рисунок – Информационная модель важнейших блоков ключевых профессиональных компетенций в процессе подготовки будущих специалистов

1) интенсивность формирования компетенций креативности–целеполагания пропорциональна уровню сформированности ценностно-смысловых компетенций;

2) интенсивность формирования информационно-образовательных компетенций зависит от уровня сформированности ценностно-смысловых и компетенций социального взаимодействия (коммуникативных); причем для успешного формирования информационно-образовательных компетенций коммуникативные компетенции в значительной степени уже должны быть сформированы;

3) в свою очередь, формирование социально-трудовых компетенций непосредственно зависит от уровня сформированности компетенции креативности, способности к целеполаганию, рефлексии, самовоспитанию, саморазвитию;

4) ценностно-смысловые компетенции оказывают определяющее влияние на формирование информационно-образовательных и коммуникативных компетенций.

Заключение. Мониторинг развития профессиональных компетентностей требует: определения их структуры и содержания; разработки критериев и показателей оценки качества; определение методов и форм проведения мониторинга; разработки математического аппарата исследования, а также методических рекомендаций для студента (слушателя) и преподавателей с целью оптимизации процесса развития компетентностей.

Технология ИКАР позволяет прогнозировать развитие профессиональных компетентностей на основе выявления типологий компетентности студентов (19 типов) исходя из разработки иерархической компетентностной модели и информационной технологии выявления скрытых закономерностей в структуре компетентности как фактора, обеспечивающего их целенаправленное формирование. Анализ предложенной математической модели позволяет установить условия обеспечения положительной динамики уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций (как потенциальных, сокрытых психологических новообразований – знаний, программ/алгоритмов действий, системы ценностей и отношений [1, 3]).

Наиболее целесообразно формирование ключевых профессиональных компетенций в следующей последовательности: ценностно-смысловые компетенции→ компетенции социального взаимодействия (коммуникативные)→ компетенции целеполагания, самовоспитания и саморазвития→ информационно-образовательные компетенции→ социально-трудовые компетенции.

Вместе с тем, следует отметить, что формирование каждой группы компетенций косвенно оказывает влияние на формирование других групп ключевых профессиональных компетенций.

Таким образом, использование технологии ИКАР для диагностики, анализа и прогнозирования уровня сформированности профессиональных компетенций студентов и/или специалистов позволяет дифференцировать и индивидуализировать процесс их профессиональной подготовки.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.–40с.

2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. школа, 1990.–117с.

3. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования: монография / А.Н. Дахин. – М.: Изд-во НИИ школьных технологий, 2009.–292 с.

Т.Я. Довга (КГПУ им. В. Винниченко, Кировоград, Украина)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ В КУРСЕ ПЕДАГОГИКИ

Курс педагогики призван отражать современные достижения педагогической науки и передового педагогического

опыта, рассматривать в его содержании новые тенденции развития науки и пути совершенствования школьной практики. На современном этапе реформирования образования в Украине у представителей педагогической науки и творчески работающих учителей возобновился интерес к проблеме формирования у школьников общеучебных умений и навыков, которая хоть и не является новой для теории и практики обучения, но приобретает новую окраску в связи с рассмотрением ее в контексте компетентностного подхода к отбору содержания школьного образования, возникла необходимость внести коррективы в содержание педагогической подготовки будущих учителей.

Выборочный анализ учебно-методической литературы по педагогике позволяет утверждать, что в учебных пособиях, написанных в 70-80 годы XX столетия, встречаются фрагментарные обращения к проблеме умения учиться. Следует отметить, что авторы акцентировали внимание на перечне этих умений, на их роли для формирования полноценной учебной деятельности и необходимости овладения, но только некоторые из них предлагали практические пути решения проблемы в связи с отдельными аспектами организации учебной работы учащихся (организации работы с книгой, самостоятельной работы, развития мышления и т.п.). Например :

«...необходимо обладать *обобщенными умениями* (читать книги, решать разнообразные познавательные и практические задачи, рационально строить процесс деятельности от постановки цели до завершения ее реальным результатом и т.д.), которые содействуют быстроте, легкости протекания деятельности и ее продуктивности» [Щукина Г.И., 1977].

«В процессе обучения формируются также *общеучебные интеллектуальные умения*, связанные с овладением способами работы с различными источниками получения знаний, ведением записей, приемами запоминания учебного материала и т.д.». И далее: «В дидактике рассматриваются навыки: ... *общеучебные* (работа с книгой, составление плана, темп чтения и письма, самоконтроль и др.) [Бабанский Ю.К., 1983].

«Особую роль в овладении знаниями играют так называемые *учебные умения* – умения учиться. Недостаточная сформированность этих умений – «неумение учиться» – одна из

главных причин падения интереса к занятиям, наблюдаемого на пути продвижения от младших классов к старшим, появления отставания в занятиях [Ильина Т.А., 1984].

В украинских учебно-методических пособиях по педагогике, вышедших в начале XXI столетия, есть сведения об отдельных учебных умениях, касающихся различных сторон учебной деятельности.

Так, в пособии М.Н.Фицулы «Педагогика» говорится о том, что успех учебной деятельности учащихся, их умственное развитие зависит от уровня сформированности таких учебных умений, как: умение читать, умение слушать, умение устно формулировать и излагать свои мысли, умение писать, умение работать с книгой, специальные умения, умения культуры умственного труда. Кроме этих, названы также умение сосредоточенно и внимательно работать, преодолевать трудности, развивать память и использовать различные ее виды, вести наблюдения и записи, владеть рациональными способами умственных действий, контролировать себя [Фицула М.Н., 2001г.].

В учебнике «Дидактика» В.И.Бондаря учебные умения упоминаются в связи с реализацией функций методов обучения. Например, **организационная** функция обеспечивает готовность детей ставить перед собой цель и задачи деятельности, организовывать рабочее место, подбирать средства достижения поставленной цели и др. **Развивающая** функция способствует развитию интеллектуальных умений (анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации) [Бондарь В.И., 2005г.].

В связи с внедрением в Украине Государственного стандарта начального общего образования (2011г.) и новых учебных программ для начальной школы (2012г.) возникла необходимость рассмотрения в курсе педагогики для студентов специальности «Начальное образование» некоторых вопросов, касающихся модернизации общего начального образования, в частности, перехода начальной школы на новое содержание образования, использования инновационных образовательных технологий в процессе начального обучения, внедрения компетентностного подхода в практику начальной школы и др. В связи с этим следует обратить внимание на учебники академика

А.Я.Савченко для студентов специальности «Начальное образование», обучающихся в Украине.

Так, в учебнике «Дидактика начальной школы» приводится перечень общеучебных умений и навыков в соответствии с учебными программами для начальной школы (организационные, общеречевые, общепознавательные и контрольно-оценочные), описаны приемы формирования этих умений в практике работы начальной школы [Савченко А.Я., 1997].

В новом учебнике А.Я.Савченко «Дидактика начального образования» умение учиться рассматривается как ключевая компетентность школьного образования. Автор представляет данное умение как совокупность учебно-организационных, учебно-информационных, общепознавательных, контрольно-оценочных, рефлексивно-коррекционных и творческих умений и навыков, подробно описывает компоненты каждого умения и приводит практические рекомендации по их формированию в учебном процессе начальной школы [Савченко А.Я., 2012].

Таким образом, в современной учебно-методической литературе по педагогике уделяется специальное внимание формированию общеучебных умений и навыков младших школьников, что, безусловно, способствует повышению эффективности педагогической подготовки специалистов в сфере начального образования.

Литература

Бондар В.І. Дидактика: Підручник для студентів вищих навчальних педагогічних закладів. – К.: Либідь, 2005. – 262с.

Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 496с.

Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. институтов/Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608с.

Педагогика школы. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Под ред. чл.-кор. АПН СССР Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 384с.

Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416с.

Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Грамота, 2012. – 504с.

Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 528с.

Р.С.Есаян (УРАО, Москва, Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Важнейшим фактором, влияющим на развитие познавательных и учебных интересов студентов, отмечаемым исследователями в научной литературе и педагогической практике, является педагогическое общение. Отношения, складывающиеся между преподавателями и молодыми людьми в научной работе, прямо влияют на степень интереса студентов к учебной дисциплине, которую ведет педагог. Данные, полученные нами в результате опроса студентов различных вузов, свидетельствуют об этом и характеризуют значимость успешной реализации данного фактора в практике обучения педагогическим дисциплинам будущих специалистов для формирования у них интереса к этим дисциплинам.

Педагогическое общение стимулирует у студентов направленность на продуктивное изучение читаемого преподавателем учебного курса. Студент, успешно контактирующий с преподавателем, уже не может безразлично относиться к учебному предмету, который ведет педагог. В дальнейшем у студента появится потребность в активной деятельности на занятиях по педагогическим дисциплинам у того педагога, с кем у него установились деловые и дружеские отношения. Активизация познавательной деятельности способствует формированию у него устойчивого интереса к изучению соответствующей учебной дисциплине.

Закрепление и углубление интереса у студентов к данному предмету может быть затруднено вследствие неудачных действий преподавателя в период развития данного интереса.

Многие педагоги, успешно осуществляющие первоначальный контакт со студентами, нередко надеются на автоматическое продолжение такового и в дальнейшем. К сожалению, данные преподаватели не учитывают тот факт, что педагогическое общение является процессом, который необходимо поддерживать и не допускать его прекращения. В педагогической практике часто встречаются ситуации, которые проявляют неточности по отношению к студентам уже в процессе установившихся деловых отношений со студентами. Во-первых, многие педагоги ограничивают складывающиеся позитивные отношения со студентами только деловыми контактами: они не могут или не хотят поговорить по душам с молодыми людьми. В педагогической теории и практике отмечается, что успех в деятельности педагога зависит от умелого сочетания формального и неформального взаимодействия со студентами. Учитывая, что процесс обучения представляет собой процесс управления учебно-познавательной деятельностью, преподавателю стоит позаботиться не только о начальном этапе педагогического общения, но и о стимулировании этого процесса, обеспечивая тем самым успех в формировании у студентов интереса к изучению педагогических дисциплин. Во-вторых, отдельные педагоги, успешно строящие отношения на первоначальном этапе взаимодействия со студентами, к сожалению, развивают их неэффективно, вследствие попытки перегрузить студентов интеллектуальными и прикладными заданиями. В первом случае, студенты, не имеющие стабильных знаний по читаемому курсу, просто не справляются с данного рода заданиями. К тому же они чувствуют нехватку времени, так как предметы профессионального блока требуют значительного количества времени для их освоения. Преподаватель, ведущий педагогические дисциплины, поняв, что студент увлекся его дисциплиной, перегружает его, пытаясь в некоторых случаях взять верх над своими коллегами, читающими предметы профессионального блока. Такое соревнование явно усложняет обучение студента и нередко формирует отрицательное отношение к педагогу и дисциплине. Преподаватели, рассчитывающие свести появившиеся доброжелательные условия и дружеские отношения, к усилению нагрузки не могут

рассчитывать на успех в формировании интереса к своей дисциплине. Через некоторое время студенты начинают негативно воспринимать педагога, перегружающего их значительным объемом прикладных заданий, отнимающих много времени и сил.

Отношения между преподавателем и студентами становятся реальным фактором эффективного формирования у студентов интереса к педагогическим дисциплинам в том случае, когда преподавателю удается вывести таковые на уровень сотрудничества, проявляющегося в уважении сторон, стремлении понять и обеспечить успешное выполнение каждой из задач обучения. Студент подготовлен для осознания значимости труда педагога, и совместная деятельность с преподавателем в образовательном процессе может рассматриваться им как акт уважения и признания преподавателем не только учебных успехов, но и человеческих качеств молодого человека. Поэтому в большинстве случаев студенты благодарно реагируют на приглашение преподавателя к сотрудничеству и стремятся позитивно ответить на него. Это может выражаться в первую очередь в изменении отношения к учебной дисциплине, читаемой педагогом. На высшей ступени развития педагогического общения формируются отношения, которые позволяют осуществить эффективные действия как в учебно-познавательной, так и в научно-исследовательской деятельности. Этот этап сотрудничества создает предпосылки для развития у студента устойчивого интереса к изучению педагогических дисциплин.

Содержание учебного материала выступает одним из важнейших факторов развития педагогического общения и познавательных интересов студентов. Содержание учебного материала прямо или косвенно стимулирует формирование данного рода интересов, так как именно данный компонент образовательного процесса требуется освоить будущим специалистам. Особую значимость содержание учебного материала приобретает как фактор развития у студентов интереса к изучению педагогического курса.

Совершенствование процесса педагогического общения позволяет эффективно использовать не только содержание педагогических дисциплин, но активные методы и формы

обучения, такие как, деловые игры, «мозговая атака», «круглый стол». Решение практических педагогических задач, индивидуальные и групповые педагогические практикумы.

Многообразие возможностей развития интереса у студентов к педагогическому общению в процессе педагогического общения требует творческого осмысления педагогом теоретических знаний и их реализацию в вузовской практике на основе оптимального выбора форм, методов и средств обучения.

Т.С. Афанасьева (БГУ, Минск, Беларусь)

РОЛЬ ЧЕЛОВЕКА ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Рассматривая роль пожилого возраста в пространстве педагогического взаимодействия необходимо обосновать его социокультурный эвристический потенциал.

Тенденции к непрерывному обновлению культуры нивелируют в общественном сознании роль пожилого человека, порождая пренебрежительное отношение к старости. Культ молодости, темпа и новизны не благоприятствует старым людям, изолирует, отчуждает их от жизни других поколений. Понятие чужого, как чуждого, враждебного, имеет универсальную распространенность: пожилой возраст и пожилые люди воспринимаются молодежью как стороннее, отчужденное. Освоение людьми «чужих» возрастов друг друга, совместная деятельность, являются не только условием сосуществования людей, но и действенным фактором формирования социальной идентичности [2, с. 12].

Старость является социокультурной ценностью и в связи с тем, что новшества, которые предлагает молодежь, основаны на опыте прошлых поколений, на определенной культурной традиции. Старость приносит духовную пользу, обеспечивая «развитие человечества как диалектический процесс связи поколений», передавая и обновляя традиции [3, 16].

Пожилые люди реализуют свою социокультурную функцию и как субъекты педагогического процесса: от научной

деятельности до семейного воспитания и самосовершенствования. В социокультурном пространстве люди всех возрастов взаимосвязаны и взаимозависимы, в данном контексте старость выступает как механизм преемственности и развития. Образовательные заботы общества о благополучии старости важны для более молодых поколений, как модель благополучного течения поздних периодов жизни.

Традиционно в педагогике особо подчеркивается тесная связь между поколениями и ее необходимость для полноценного воспитания. Пожилым людям отводится весомая роль в формировании духовности и нравственности подрастающего поколения, в подготовке его к самостоятельной жизни, в передаче опыта и традиций: «...без исторической памяти нет традиций, без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа» [1, с. 198]. В этой «формуле» из семи пять элементов основываются на роли пожилых людей.

С бабушек и дедушек начинается «историческое образование» детей – приобщение к семейной истории, формирование первых представлений о своих предках, о связи между поколениями. Человек понимает, что и его жизнь станет частью рода, он будет служить примером для последующих поколений, он органично вплетен в бытие человечества. Современные исследования подтверждают неразрывность детской идентичности и наследия предков, роль пожилых людей в осознании ребенком себя частью рода, частью целого. От поколения к поколению в семье передается не только материальное и даже культурное наследие, а структура мировоззрения, формируются основные жизненные стратегии, «семейная концепция», «родовое бессознательное» [5].

Взаимодействуя с разнообразием умов, характеров, темпераментов, привычек, умений, ребенок приобретает неоценимый опыт совместной деятельности и общения на различных уровнях, с представителями разных поколений. Возможность наблюдать обилие человеческих образов – существенное психолого-педагогическое обстоятельство детства. Становясь старше, человек легче и быстрее осознает и распознает

различные качества людей, получает возможность их оценивать, отличать хорошие от плохих, приобретает привычку к общению.

Пожилые люди способствуют ролевой идентификации на всех поколенных уровнях. Молодежь имеет уникальную способность наблюдать естественное течение старости, понимать ее, сострадать, ценить, соотносить себя с ролью пожилого человека. Еще задолго до наступления реальной старости человек подспудно «примеряет» на себя образ старика в общении с людьми старших возрастов, с дедушкой и бабушкой; позже человек осваивает отношение к пожилым в обществе, правила поведения в сообществе пенсионеров. Вступив в «свой» пожилой возраст, он, используя приобретенное ранее, адаптируется к новому отношению к себе со стороны окружающих и к новому самоотношению [4].

Анализ роли пожилого возраста в социокультурной трансмиссии определяет педагогическое и социальное взаимодействие, которое можно представить в деятельности системы образования и собственной активности личности.

Деятельность системы образования:

формировать систему ценностей, включающую ценность любого из периодов жизни в единстве всех бытийных характеристик для человека и для общества;

активизировать действие социальных и индивидуальных факторов, определяющих выбор стратегии старения и взаимодействия с пожилыми людьми (компетенции преподавателя, методы и средства образования, знания о пожилом возрасте, социальную и образовательную среду, личный опыт обучающегося, его привязанности, мотивы);

учитывая созависимость характера общественного бытия и образовательных процессов, обосновывать межпоколенную взаимосвязь в культуре, вырабатывать установку на взаимодействие различных поколений, толерантность к людям пожилого возраста;

формировать национальное самосознание и понимание роли пожилых людей, как неотъемлемого компонента нации, рода; определять ценностью национальной культурной традиции благополучие пожилого человека, способствовать изменению социальных стереотипов по отношению к старости;

создавать образовательные перспективы для людей пожилого возраста.

Собственная активность личности:

формирование адекватного образа пожилого возраста; соотнесение себя с ролью пожилого человека, принятие ее;

формирование чувства значимости, сопричастности различных поколений;

приобщение к семейной истории, культурному наследию, традициям;

защита старости от неблагоприятных факторов социального и духовного порядка.

Литература

Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1974. – 378 с.

Глухова, И.Ю. Специфика образа старости в различных возрастных группах / И.Ю. Глухова, М.Н. Зыкова // Психология зрелости и старения. – 2008. – N 1. – С. 46–73.

Кон, И.С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования / И.С. Кон // Человек в системе наук / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Наука, 1989. – 504 с.

Мид, М. Культура и мир детства: избр. произведения / М. Мид. – М.: Наука. – 1988. – 361 с.

Эриксон, Э. Детство и общество: Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. и науч. ред. А.А. Алексеева / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

А.В. Северин (БрГУ им. А.С. Пушкина, Брест, Беларусь)

КОРРЕКЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В настоящее время во всем мире быстрыми темпами происходит увеличение количества компьютеров и их пользователей. Технологическое развитие цивилизации пришло к такой стадии, что компьютер уже входит в содержание трудовой деятельности взрослых и учебной деятельности студенческой

молодежи. Компьютер, с одной стороны, выступает как техническое средство обучения и обеспечения учебного процесса, а с другой – приводит к отвлечению от учебного процесса и появлению склонности к интернету, компьютерным играм, интернет-шопингу и др.

В группу риска попадают студенты, которые не могут взаимодействовать с компьютером, подчиняясь невольно его влиянию. В итоге, снижается интерес результатами учебы, появляется психосоциальная дезадаптация поведения, проблемы со здоровьем, сном и питанием. Недаром говорят, что «компьютерная зависимость – это «чума XXI века»».

Впервые феномен компьютерной зависимости стали изучать с начала 80-х годов XX века, когда компьютерные игры на Западе используются для развлечений детей и подростков. В 1984 году английский психолог Роберт Сабби выделил стадии компьютерной зависимости. В начале 90-х годов А. Голберг и М. Орзак, А. Е. Войскунский описали симптомы, признаки компьютерной зависимости; Ц.П. Короленко предложил классификацию зависимостей (аддикций) и др. В медицинской и психологической литературе термины «аддикция» и «зависимость», «патологическое использование компьютера», «технологические аддикции», «поведенческая аддикция» рассматриваются как синонимы. В психологической литературе чаще используется термин «аддикция»; при этом аддиктивным поведением считается сильная зависимость, характеризующаяся уходом от реальности с помощью химических средств (никотин, алкоголь) либо нехимических (увлеченность едой, видеоиграми) [Войскунский А.Е., 2009; Ермоленко И.А., 2011]

Компьютерная зависимость относится к нехимическим аддикциям, иначе говоря, поведенческим зависимостям. Было установлено, что у студентов, которые имеют компьютерную зависимость, происходит ухудшение перцептивных действий при восприятии предметов, что приводит к неверному учету их свойств, появлению ошибок, и др. [Лосик Г.В., 1998; Северин А.В., 2010].

В связи с этим целью работы является разработка методики для коррекции нарушения перцептивных действий руки и глаза студентов с компьютерной зависимостью. В качестве прототипа

создания методики последовательного включения анализаторов при восприятии предметов с вариативной формой выступила методика М. Монтессори по сенсорному воспитанию. Суть методики - постепенное усложнение развивающей задачи и условий работы с материалом. Была разработана аналогичная методика для коррекции нарушений перцептивных действий подростков с компьютерной зависимостью. Для создания методики были решены задачи: разработан сенсорный материал (предметы с вариативной формой с постепенным усложнением); разработана процедура предъявления сенсорного материала и специальное устройство для записи движений рук подростка; разработана процедура проведения и формула «матрица вычитания» (для оценки степени изменений перцептивных действий при наращивании анализаторов).

Диагностика перцептивных действий проводилась с обучающимися, которые имели компьютерную зависимость (геймеры) до применения методики последовательного добавления анализаторов и после применения методики. Выборка составила 320 обучающихся (по 80 человек в каждой группе). При помощи формулы «матрица вычитания» были обработаны полученные данные, выявлена прибавка анализаторов к оценке несходства предметов из сенсорного материала.

Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после применения методики подтверждена при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара) при $G_{кр}=10$ и $p \leq 0,01$ (для юношей) и $G_{кр}=9$ и $p \leq 0,01$ (для девушек). После проведения методики значительно уменьшился и количество ошибок при оценке различий предлагаемых им предметов. Так, до эксперимента (у юношей-геймеров выявлено 67% ошибок при оценке предметов при использовании зрительного анализатора; 70% ошибок при помощи тактильного анализатора; 75% ошибок – тактильный и зрительный анализатор, опосредованные компьютером; 85% ошибок при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов; у девушек-геймеров – 75% ошибок (зрительный анализатор); 72,5% ошибок (тактильный анализатор); 80% ошибок (тактильный и зрительный анализатор, опосредованные компьютером); 75% ошибок (координированная работа

зрительного и тактильного анализаторов)). После эксперимента (у юношей-геймеров выявлено 47,5% ошибок при оценке предметов при использовании зрительного анализатора; 42,5% ошибок (тактильный анализатор); 50% ошибок (тактильный, зрительный анализатор, опосредованные компьютером); 60% ошибок (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов); у девушек-геймеров – 55% ошибок при оценке предметов при использовании зрительного анализатора; 45% ошибок (тактильный анализатор); 52,5% ошибок (тактильный, зрительный анализатор, опосредованные компьютером); 50% ошибок (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов)).

Достоверность различий до и после эксперимента подтверждена также при помощи статистического критерия F – углового преобразования Фишера: для юношей-геймеров (при $F_{эмп}=1,77$, $p \leq 0,05$ (зрительный анализатор), при $F_{эмп}=2,51$, $p \leq 0,01$ (тактильный анализатор), при $F_{эмп}=2,34$, $p \leq 0,01$ (тактильный и зрительный анализатор, опосредованные компьютером), при $F_{эмп}=2,56$, $p \leq 0,01$ (при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов); для девушек-геймеров (при $F_{эмп}=1,89$, $p \leq 0,05$ (зрительный анализатор), при $F_{эмп}=2,53$, $p \leq 0,01$ (тактильный анализатор), при $F_{эмп}=2,65$, $p \leq 0,01$ (тактильный и зрительный анализатор, опосредованные компьютером), при $F_{эмп}=2,34$, $p \leq 0,01$ (при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов). Таким образом, получены статистически подтвержденные результаты, которые утверждают, что применение разработанной методики позволило улучшить перцептивные действия. Это дает основание рекомендовать методику для решения коррекционных и реабилитационных задач при нарушении перцептивных действий обучающихся.

Литература

- Войскунский А.Е. Симпозиум по проблеме зависимости от Интернета // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С.165–167.
- Ермоленко И.А. Компьютерная зависимость как феномен отклонения в когнитивном развитии личности // Психологія. – 2011. – № 1. – С. 21–24.

Лосик Г.В. Новый вид перцептивных действий // Психологія. – 1998. – № 9. – С. 84–94.

Северин А.В. Влияние компьютерных игр на перцептивные действия подростков при восприятии объектов с вариативной формой // Веснік Брэсцкага Ўніверсітэта. 2010. – № 2. – С. 175–184.

С.З. Занаев (ИТИП РАО, Москва, Россия)

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Преподаванию историко-педагогических дисциплин всегда уделяется важное значение, учитывая, что главной целью этого направления является воспитание патриота и гражданина своей страны, от разумной взвешенной позиции которого зависит в конечном итоге настоящее и будущее развития России. В этом отношении повышается значение осмысления развития истории педагогики, обозначение основных системообразующих теоретических принципов и подходов, построенных на основе сравнительного анализа особенностей преподавания его в истории нашей страны, и опыта изучения этого направления за рубежом.

Показательны в этом плане следующие подходы, предложенные А.Н.Копылом в качестве методологического фундамента историко-педагогических исследований: цивилизационный (М.В.Богуславский, Э.Д.Днепров, Г.Б.Корнетов, О.Е.Кошелева); культурологический (Е.П.Белозерцев, Е.В.Бондаревская, А.Н.Джурицкий, Н.Б.Крылова, О.Д.Федотова и др.); антропологический (Б.М.Бим-Бад, П.С.Гуревич, В.П.Зинченко, Л.М.Лузина, А.И.Пискунов и др.); фактологический (С.В.Егоров, А.В.Овчинников и др.). [1, С. 98.]

На основе соотносительного анализа истории развития основных методологических направлений А.Н.Копыл предлагает парадигмально-цивилизационный подход, основанный на «видении историко-педагогического процесса как складывающегося из многообразия неповторимых педагогических феноменов, самоорганизующегося, подчиненного логике и собственным смыслам, что, однако, не противоречит его тесному

взаимодействию с мировым историческим процессом» [1, С. 100.]. Представляют здесь интерес результаты обзорного сравнительного анализа содержания учебников истории разных стран, проведенного А.А.Даниловым, которые показывают особенности и тенденции в направлении их развития. При этом прослеживается общая мысль о том, что необходимо, «не забывая о зловещих, темных, а порой и страшных страницах своего прошлого, формировать у новых поколений позитивный образ своего народа в его долгой или короткой истории».[2, С. 65.] В исследовании ученого отмечается, что в учебниках истории США, например, отсутствуют детальные упоминания о позорности рабства, «геноциде индейского населения», депортации сотен тысяч американцев японского происхождения в годы второй мировой войны. На вопросы о том, почему всего этого нет в учебниках, американские коллеги справедливо заявляют: «Это не ведет к формированию патриота и гражданина, это разобщает, а не объединяет».[2, С. 66.] Схожих позиций придерживаются при разработке учебников истории в Англии, Франции, Италии, Германии. Из логики изложений ученого следует справедливый вывод, что при разработке отечественных учебников истории, при преподавании его в учреждениях высшего и среднего профессионального образования необходимо не обеляя негативного прошлого попытаться объяснить, почему произошло так, а не иначе. Чтобы не было «повторения пройденного пути», имевшихся прежде ошибок. И рисуя страшные картины прошлого, не должны отбить веру в настоящее и будущее у наших учеников. Это важно еще и для того, чтобы мы сами не взваливали сегодня на себя и наших детей исключительной ответственности за все то, что было негативного не только в нашем прошлом, но и в истории Европы и мира в целом. Желаящих сделать так вполне достаточно и в самой России, и за ее пределами». [2, С. 68.]. Справедливость данных утверждений не подлежит сомнению, учитывая, что во многом излишнее увлечение разобщающими тенденциями в изучении истории государства, огульная критика и фактическое «охаивание», выискивание и отрицательная интерпретация и акцентирование внимания на порочащих вполне заслуженные, трудовые и героические достижения прошлого нашей страны, особенно в различных средствах массовой информации, зачастую

приводит к непредсказуемым последствиям. Известно, что такие явления часто предшествовали и фактически способствовали в конечном итоге распаду Советского Союза. При изучении историко-педагогических дисциплин, важное значение имеет применение политехнического принципа, которому в советский период придавалось огромное значение в политехническом образовании и трудовом воспитании граждан страны. При этом ученые-педагоги исходили из того, что изучение истории позволяет показать учащимся истоки становления и совершенствования различных направлений промышленности и производства, значения умений и навыков для благоустройства их жизни. Такой подход дает всем понимание того, что творческим, созидательным трудом людей создаются все необходимые для жизни материальные блага, продукты питания, произведения искусства. В разные исторические эпохи, у разных народов, и в разных странах, труд людей имел определенное содержание и цель, при котором они исходили из конкретных условий и особенностей развития производства или видов промышленности. В результате творческого совершенствования и развития, которых менялся уклад жизни и деятельности людей, общественные отношения, видоизменялись традиции, устои и обычаи. Нужно прививать учащимся понимание того, что за всеми различными достижениями человеческой цивилизации, оказавшими огромное общественно-социальное, морально-психологическое влияние на общество, стоит беспрестанный труд, неустанный поиск, творческие достижения и помыслы конкретных людей. Большое значение имеет формирование у учащихся понимания истории развития и совершенствования разных направлений промышленности и производства, как объектов творческого приложения и применения знаний получаемых при изучении предметов естественного направления: физики, химии, биологии и т.д. Тем самым изучение истории, построенное на политехнической основе, выступает как связующее межпредметное, междисциплинарное, метапредметное направление. При разработке межпредметной, интегративной политехнической направленности содержания образования необходимо показывать перспективу востребованности, социальной значимости, престижности инженерно-технических

специальностей, на которые довольно действенно и по своему интересно и оригинально была ориентирована деятельность различных учреждений в истории отечественной педагогики советского периода. В этом направлении сл ожились разные научные школы и направления искусства, культуры, научно-популярной и художественной литературы, кино, театральные постановки, СМИ и т.д. Художественно-творческая продукция, которых в целом была направлена на облагораживание и выявление романтики, поэтики и героики беззаветного труда на благо Родины в любом направлении промышленной, производственной деятельности, в том числе сферы ВПК и армии. Учитывая безусловную важность данных аспектов образовательно-воспитательной деятельности, назрела необходимость постановки соответствующей концептуальной, интегративной образовательно-воспитательной задачи, которая станет общей межведомственно-межкультурно связующей политехнической идеей, целью или направлением деятельности, и будет опосредованно и напрямую способствовать повышению веса и престижа инженерно-технических специальностей среди молодежи, выполняя одновременно функции соответствующей профессионально-ориентационной работы.

Тем самым при изучении историко-педагогических дисциплин согласно утверждению М.В.Богуславского необходимо придерживаться «концептуальной направленности реформ, которые должны действительно утверждать новое, но в то же время не разрушать самобытность национальной культуры, опираться на нее» [4, С. 43.]. Уникальной составной неразрывной частью, которого является история развития идеи политехнизма.

Таким образом, при изучении историко-педагогических дисциплин применение политехнического принципа, предоставляет учащимся понимание взаимосвязи особенностей совершенствования и развития промышленности и производства, как результата реализации творческих помыслов и труда многих людей, в целом оказывающего в свою очередь огромное влияние, на изменение и улучшение общественно-социальной жизни большинства населения Земли.

Литература

1. Копыл А.Н. О методологических основаниях истории педагогики и образования // Педагогика. 2007. № 8.
2. Данилов А.А. Новые образовательные стандарты и учебники отечественной истории // Педагогика. 2009. № 4.
3. Политехнический принцип в обучении основам наук в средней школе // Пособие для учителей / Под ред. Действ. Чл. АПН РСФСР. Д.А.Эпштейн, Н.Г.Дайри, В.Г. Разумовский и др. М., Просвещение 1979.- 151 с.
4. Богуславский М.В. Проблемы реформирования российского образования (историко-педагогический контекст) [Электронный ресурс] / Проблемы современного образования 2010. – № 1. С. 33-44. - Режим доступа: http://www.pmedu.ru/res/2010_1_
5. Вяземский Е.Е. Проблема фальсификации истории России и общее историческое образование: теоретические и практические аспекты [Электронный ресурс] / Проблемы современного образования 2012. – № 1. С. 28-43. - Режим доступа: http://www.pmedu.ru/res/2012_1_
6. Новиков А.М. Профессиональное образование: устремление в будущее [Электронный ресурс] / Проблемы современного образования 2012. – № 3. С. 5-10. - Режим доступа: http://www.pmedu.ru/res/2012_3_
7. Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы : сб. науч. тр. По итогам Всерос. науч.-практ. конф. – ХХІХ сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. акад. Образования. Волгоград, 12-14 нояб. 2012 г. / под общ. ред. чл. кор. РАО, д-ра пед. наук, проф. М.В.Богуславского и д-ра пед. наук, проф. С.В.Куликовой. – Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. – 322 с.

И.У.Гаджибалаева (РУДН, Москва, Россия)

**ОСОБЕННОСТИ СТИМУЛИРОВАНИЯ У
СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ
ИНТЕРЕСА К УЧЕНИЮ**

Качество обучения в средней профессиональной школе зависит от эффективности обучающей деятельности преподавателя и активизации познавательной работы студента. Особое внимание мы уделяем рациональной организации процесса обучения слабоуспевающих студентов, не имеющих достаточных навыков учебного труда.

Преподавателю необходимо хорошо знать современные методы обучения, их особенности и условия эффективного применения, тогда он сможет выбрать оптимальные, добиваясь с их помощью желаемого педагогического воздействия. Познавательная активность связана с повышением уровня интереса у слабоуспевающих студентов к учению. Поскольку универсальных оптимальных методов и дидактических условий, которые можно было бы использовать всегда и всюду, не существует, поэтому преподаватель должен самостоятельно выбрать систему стимулов, которые будут способствовать формированию у студентов интереса к учебной деятельности.

Обучение стимулирует развитие, которое, в свою очередь, способствует обучению. Подход, согласно которому обучение первично, обеспечивает образованию широкие возможности влиять на развитие, позволяет рассматривать педагогическую практику как средство улучшения личностного развития. Исследования Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского,, В.И.Казаренкова, Н.Ф. Талызиной позволяют утверждать, что для возникновения у студентов познавательной активности необходимо педагогическое стимулирование – целенаправленный процесс формирования у студентов интереса к учению.

Процесс педагогического стимулирования сложен по своей природе. В формировании у студентов стремления удовлетворить свои познавательные интересы в учебном процессе основными движущими силами являются следующие внутренние противоречия в их различных сочетаниях (Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, В.И. Казаренков, Г.И. Щукина и др.) : между возникшей у студента необходимостью решения той или иной познавательной или практической задачи и имеющимися у него в данный момент знаниями (их недостаточностью); между стремлением студентов удовлетворить появившийся познавательный интерес и ограниченными возможностями приобрести эти знания в условиях

обучения в колледже непосредственно на учебных занятиях; между достигнутым уровнем знаний и новыми (возникшими на этой основе) потребностями в более совершенных знаниях как предпосылке для более глубокого изучения данной дисциплины; между приемами познавательной деятельности, присущими вузовскому обучению, и средствами удовлетворения других духовных потребностей.

Познавательный интерес, побуждающий слабоуспевающего студента к учению, формируется в активной социально и личностно значимой деятельности студентов. Необходимо, чтобы познавательная деятельность имела подкрепление в форме положительных эмоциональных переживаний, сначала от достигнутых успехов, а в дальнейшем и от самого познавательного процесса. Успешное решение познавательных задач, похвала преподавателя и одобрение товарищей вызывают положительные интеллектуальные чувства. Повторяющиеся переживания, связанные с удовлетворением интеллектуальной деятельностью, становятся устойчивой потребностью в знании, имеющей внутренней характер самодвижения и саморазвития. Эта потребность и выступает специфической силой учения. В психологическом отношении процесс формирования у студентов интереса к учению состоит, прежде всего, в формировании у них действенной потребности в знаниях. При ее формировании необходимо учитывать и создавать соответствующие условия.

Учитывая факт влияния мнения коллектива на формирование взглядов, убеждений и стремлений студентов, следует отметить, что важными являются следующие условия: наличие в колледже профессорского корпуса – умных, эрудированных, творческих личностей, способных отвечать потребностям настоящего времени и служащих образцом для подражания; высокая оценка и должное уважение к интеллектуальному потенциалу коллектива, адекватная и гибкая система поощрения оценки интеллектуальной личности. При этих условиях знания для слабоуспевающего студента приобретут личностно значимый характер.

В процессе обучения у слабоуспевающих студентов должна сложиться устойчивая установка на необходимое

овладение знаниями в течение всей жизни независимо от того, какой деятельностью в будущем они будут заняты. Потребность в знаниях и некоторые формы учебно-познавательной деятельности студентов необходимо развивать на каждом этапе обучения с учетом их возрастных особенностей. Если преподавателю не удастся сформировать у слабоуспевающих студентов с их повышенной восприимчивостью, впечатлительностью познавательные интересы, то в дальнейшем это часто приводит к слабой успеваемости, пассивности как в умственной работе, так и во многих других сферах жизни.

Учебная деятельность как одна из форм познавательной деятельности человека возникает под влиянием внешних и внутренних факторов. Внешний стимул должен вызвать адекватный внутренний побудитель – мотив. Интерес к учению складывается у слабоуспевающих студентов на основе совокупности различных мотивов, среди которых доминирующую роль, особенно на младших курсах, играет познавательный интерес к определенной области знаний. Познавательный интерес является эффективным мотивом самообразования в силу своих положительных побудительных свойств. Он вызывает определенные эмоциональные состояния, стремление к активному поиску знаний. Познавательный интерес занимает особое место в учебной деятельности.

Студентов могут привлекать такие стороны обучения, которые связаны с уважением преподавателя, с особенно яркими, эмоционально поданными фактами.

В качестве стимулов для появления мотивов учения, как правило, выступают внешние действия или причины. В педагогической науке выделяет следующие группы мотивов учения: мотивы непосредственно побуждающие (любовь, уважение к педагогу, интересное ведение преподавателем занятий, новые наглядные пособия и др.); мотивы перспективно побуждающие (желание заниматься какой-либо дисциплиной; интерес к определенной деятельности; желание заслужить одобрение коллектива); могут быть и отрицательные мотивы, такие как: страх перед строгим преподавателем, нежелание иметь плохие оценки; мотивы интеллектуального побуждения (стремление найти ответ на волнующий вопрос или поставленную

проблему, чувство удовлетворения от процесса мыслительной деятельности); мотивы социальные (сознание долга, ответственности, стремление выработать мировоззрение).

Для возникновения интереса к учебной деятельности необходимы: наличие общественного мнения о необходимости учения; осознание необходимости учения; наличие внутренних побуждений и добровольной, дополнительной, систематической познавательной деятельности; овладение системой умений использования различных источников знаний.

Стимулы, применяемые преподавателем, могут выходить за рамки самого учебного процесса. Таковыми являются подчеркивание важности учения; фиксация внимания на примере успехов людей, занимающихся умственным трудом. Некоторые из них заложены в содержании материалов учебного занятия: привлечение новейших достижений науки, обзор литературы по теме, показ практической значимости материала, его перспективности для различных профессий. Некоторые методы и формы организации учебной деятельности студентов также могут содержать в себе стимулы к учению. К ним относятся решение проблем, требующих достаточных знаний предмета; задавание вопросов на занятиях; выполнение самостоятельных работ, в том числе и творческих (подбор рациональных способов решения задач, придумывание новых вариантов задач, сравнение материалов темы по нескольким источникам); дополнение материала на занятиях сведениями из прочитанной литературы.

Стимулирование у слабоуспевающих студентов интереса к учению, осуществляемое на занятиях, продолжается и во внеаудиторной работе, где значимыми являются мероприятия, которые подводят итог предыдущей длительной работы. К ним относятся: «предметные недели», научно-практические конференции, кружки. Стимулирование интереса к учению должно опираться на формирующиеся познавательные интересы слабоуспевающих студентов, на профессиональные интересы на старших курсах. Причем следует стремиться к тому, чтобы влияние преподавателя гармонизировало со сложившейся у каждого студента структурой мотивов учения.

И.В. Шавкунов (БОУ, Владимир, Россия)

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧАЮЩЕЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В настоящее время проблемы гуманитарного образования все больше решаются с опорой на методы математической рациональности. На наш взгляд, это происходит отчасти, под давлением излишне интеллектуального афоризма К.Маркса (только та наука достойна высшего звания, которая ставит себе на службу математику), явно для упрощения самих задач. Создание полей абстракций, в которые можно было бы вписать те мнимые по природе образования математической реальности, которыми постепенно заселяются любые языковые пространства, неминуемо ведет, к так называемому, «огрублению» моделей, то есть самому губительному для гуманитарной сферы упрощению своих объектов и их динамики. Опасность кроется в том, что в этих координатах неопределенное выдается за точное, загадочное становится обманчиво «понятным», а выдумки выглядят фактами.

Упрощение соблазнительно тем, что модель становится легко обрабатываемой. Упрощенные математические модели легче рассчитываются, упрощенные социальные модели легче поддаются пониманию и т.д. Но при оценке степени соответствия модели своему объекту возникает эффект «огрубления», который может означать, что упрощение сделало модель ложной, что описываемые ею реальность или оригинал не существуют.

Анализируя языкознание, мы отмечаем, что ни одна рациональная система не обошлась без потери значительной части самых важных своих объектов. Разоблачение тайны, этот главный функционал естествознания, совершенно не пригоден для лингвистики, и поскольку суть коммуникационных нарративов, а, еще более, произведений состоит в искусстве сделать эти мистерии переживаемыми, а, следовательно, известными сознанию без разоблачения.

Язык – система со слабой логикой. Немудрено, что при ее усилении, он либо производит мертвый канцелярский дискурс

либо становится ремарочной структурой при других знаковых системах (при той же математике).

Мы выявили принципы изучения иностранных языков (через формирование обучающей культуры), в которых было бы меньше логических и математических приемов, влияющих на интуитивную платформу языка, и в которых тайны работали бы без разоблачения.

Обучающая культура учащихся в чистом ее выражении основана на матрице, в которой значительно усилена важность свободы обучающихся. Причем, свободы не как метафизической категории, а как добавочной ментальной координаты.

Это та самая практически экзистенциальная координата, которая срабатывает в качестве базового переживания, снабжая ребенка чудесными силами, благодаря которым он успевает освоить язык за первые годы жизни, не изучая его ни в каких техниках. Она пропадает у взрослых и может инициироваться только особыми, почти медитативными техниками. Попробуем в первом приближении выявить принципы, которые в рамках обучающей культуры создают возможность обращаться к этой утерянной способности.

Существуют различные виды ментальной свободы: свобода как мастерство, свобода как ответ на культурный вызов и свобода как желание еще одной генеральной идентификации.

Обучающая культура всей своей методологией, всем технологическим корпусом пытается в важных, но трудноуловимых чертах восстановить, воспроизвести, промоделировать эту утраченную атмосферу свободного вживания в культурную систему. Естественно, что диспозиция уже не та с обеих сторон.

Обучающая культура не может в интересах усиления принципа свободы упрощаться. Свобода продуктивна только в том случае, если она возникает как системный эффект. Но для его усиления система должна получать все более сложную структуру. В образованиях с усложняющимся каркасом с некоторого уровня появляются координаты с ослабленной жесткостью связи между причиной и следствием, с вероятностным типом возможностей. В обучающей культуре усложнение ведет к ослаблению формальной жесткости методических приемов второго порядка. Вследствие

этого заметно уменьшается важность ролевой дистанции учитель-ученик. Ученика уже не столько информируют о том, как его учат, сколько обучают его учиться. И все это ради того, чтобы он смог найти в этой нешуточной «игре» свою возможную свободу как источник азарта, пафоса и энергии, прочувствовать ее и насладиться ей. Свобода – это тот подтекст к контексту обучения, который пишет сам ученик, овладевая мастерством.

Чтобы получить возможность самому производить свою свободу, учащийся должен всеми силами содействовать усложнению той дидактической системы, в которую он добровольно вступил. Сделать он это может единственным путем – усложняясь сам, работая на качество. И с некоторого уровня сложности можно получить возможность равной игры с силами, тенденциями и ритмом отношений, преодолевая несообразности слишком жесткого порядка. Сопряжение дидактики с автодидактикой - это достаточное условие эффективности процесса обучения. И самый сильный параметр этого искусства (свобода) - производная от игры, эффект импровизаций внутри жесткого и сложного каркаса педагогической методики.

Необходимо отметить, что в самом процессе изучения есть депрессивный элемент, связанный с изменением сознания, переходящего на новую языковую материю, которая открывает непривычные и не всегда комфортные, особенно в начале пути, реальности. Известно, что само овладение языком является почти чудом, потому что (как считал Л.С. Выготский) мы никогда не узнаем, какие психологические процессы предшествуют тому событию, что ребенок вдруг заговорил. Но осознание этого факта не должно быть препятствием для желающего заговорить другим способом, чем это случилось с ним когда-то. Как советовал Гете: «обращаться с невозможным следует так, будто оно возможно». Это нормальная позиция для человека, который реализует себя как социальное существо, обладающее такими «нерентабельными» и почти фантастическими качествами, как совесть, честь и сострадание.

На онтологическом уровне основная контекстная настройка, без которой сам процесс обучения не получает энергетической поддержки, состоит в возбуждении достаточно длительных эмоциональных переживаний, которые на самом деле

не просто сопровождают работу, а делают ее эффективной в принципе. Тогда включаются и механизмы непроизвольного запоминания, и формируется образ некоего позитивного состояния, который выше цели, поскольку относится уже к разряду ценностных образований, а не плановых выдумок. Здесь неприменима реакция Мерло-Понти, гарантирующая полную управляемость процессом со стороны ожидаемого результата. То есть выведение стимулирующих приемов из поля целей в объем эстетики является для учащихся обязательным технологическим шагом.

Задача современной педагогики состоит в развитии методов, которые в качестве основного материала содержали бы еще и приемы, поддерживающие особенные состояния сознания, которые обостряют интеллектуальную и художественную восприимчивость. В прошлой дидактической практике этот фактор тоже учитывался, и хорошим преподавателем был тот, кто в силу личной одаренности обладал суггестивными способностями, не только диалогического плана, например, в смысле Мартина Бубера, когда активность учителя и ученика согласуются и резонируют. Однако этот параметр не был не только решающим, но и вообще сколько-нибудь значимым при профессиональном отборе. И такое состояние дел было скорее узаконено, чем обосновано. В системе обучающей культуры это личное качество преподавателя становится тестовым. Конечно же, вся система просвещения не может зависеть от столь тонких и редких психологических параметров, но в нерелексивных дисциплинах высшей сложности, к которым относится и языкознание, он обязателен в некотором решающем смысле. Следует особо подчеркнуть, что дело касается еще более тонкого искусства - способности создавать особую атмосферу, которая почти не поддается поэтапной алгоритмизации. Возможны только эскизы нестрогих стратегий. «Обналичкой» этого потенциала и занимается технология обучающей культуры.

Резюмируя, можно дать установочную формулу образовательного процесса: все принципы преподавания языка должны стимулировать важнейшее для процесса обучения чувство - переживание его самости. Только интенсивно пережитое в воображении взаимодействие с обучающей системой большой

сложности и красоты поможет конвертировать содержание учебно-практических пособий в факты глубоко личного опыта.

Литература

1. Маркс К. Математические рукописи. М.: Наука, 1968. – 640 с.
2. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / Пер. с фр. под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – СПб.: Ювента; Наука, 1999. – 603 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Слуцкий В. И. Философия образования Мартина Бубера // Педагогика. - № 8 - 2000. - С. 94-99.

Л.В. Башук (КПНЛ, Кривой Рог, Украина)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных условиях развития системы общего среднего образования в Украине значительное место занимает инновационная деятельность средних общеобразовательных учреждений, в частности - лицеев, которая характеризуется системным экспериментированием, апробацией, и применением образовательных инноваций (нововведений), которые вносят существенные изменения в образовательный процесс.

Успешное функционирование профильного учебного заведения возможно лишь при условии систематического и целеустремленного новаторства, направленного на поиск новых разнообразных возможностей, которые предоставляет образовательная среда. Такое новаторство является содержанием инновационной деятельности, его результаты обогащают и совершенствуют учебно-воспитательные процессы, определяют направления будущего развития лицея, которые основываются на новых подходах к удовлетворению потребностей образовательного рынка.

Основу и содержание инновационных образовательных

процессов составляет инновационная деятельность, сущность которой заключается в обновлении педагогического процесса, внедрении новообразований в традиционную систему, которая предусматривает наивысшую степень педагогического творчества. Субъектом, носителем инновационного процесса, является, в первую очередь, учитель.

Успешность инновационной деятельности предусматривает, что учитель осознает практическую значимость разных инноваций в системе образования не только на профессиональном, но и на личностном уровне. Однако его включение в инновационный процесс часто происходит спонтанно, без учета его профессиональной и личностной готовности к инновационной деятельности.

Готовность к инновационной педагогической деятельности предполагает наличие в учителя мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии.

Современные требования к профессиональной деятельности педагогических работников в условиях профильного учебного заведения предполагают, что непременным условием эффективной педагогической деятельности, на сегодня, есть выход за пределы репродуктивного уровня, готовность к инновационной деятельности, способность к творчеству и поиску, высокий уровень знаний, умений и навыков, возможность их вариативного использования.

Основной причиной торможения инновационных процессов в профильных учебных заведениях является недостаточный уровень мотивации педагогических работников к творческой деятельности, привычка действовать шаблонно, непонимание целесообразности творческой и поисковой деятельности, недостаточный уровень знаний по данному вопросу.

Готовность современного учителя к инновационной деятельности в условиях лица определяют по следующим показателям:

1) осознание необходимости введения педагогических инноваций в собственной педагогической практике;

- 2) информированность о новейших педагогических технологиях, осведомленность о новаторских методиках работы;
- 3) ориентация на создание собственных творческих задач, методик, настроенность на экспериментальную деятельность;
- 4) готовность к преодолению трудностей, связанных с содержанием и организацией инновационной деятельности ;
- 5) знание предмета на высоком профессиональном уровне;
- 6) владение навыками освоения педагогических инноваций и разработки новых в области профильного обучения.

Эти показатели проявляют себя не изолированно, а в различных сочетаниях и взаимосвязях. В частности, потребность в нововведениях активизирует интерес к свежим знаниям в конкретной области, а успешность собственной педагогической инновационной деятельности помогает преодолевать трудности, искать новые способы деятельности, отстаивать новаторские подходы во взаимодействии с теми, кто их не воспринимает.

Готовность к инновационной педагогической деятельности формируется не сама по себе, не в виртуальных рассуждениях, а во время педагогической практики, аккумулируя все накопленное на предыдущем этапе, достигая благодаря этому значительно высшего уровня. Это означает, что каждый предыдущий уровень такой готовности является предпосылкой формирования новых.

Ежегодно на базе Криворожского естественно-научного лицея проходят педагогическую практику студенты Криворожского педагогического института. Как правило, в лицей направляют наиболее подготовленных студентов, с достаточно высокой мотивацией к педагогической деятельности. Чаще всего они проходят педагогическую практику на всех курсах, поэтому имеют возможность системно включиться в инновационную деятельность педагогического коллектива лицея, что способствует формированию личности будущего учителя, навыков исследовательской педагогической деятельности.

Включение студентов в инновационное образовательное пространство лицея способствует приобретению ими практических навыков применения теоретических знаний, полученных в институте, мотивации к педагогической

деятельности. Профессиональное становление будущего учителя в инновационном пространстве обладает новым признаком: развивается не только педагог, но и траектория его профессионального становления и роста, образования, включая развитие целей, технологий, содержания. Готовность к инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество педагога, без наличия которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства.

Литература

Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник /Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОШПО, 2006. –124 с.

Сластенин В .А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность/ В.А. Сластенин, Л.С. Подымова.– М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. – 224 с.

Б.Н. Чаговец (КПНЛ, Кривой Рог, Украина)

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ЛИЦЕЯ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЭВРИСТИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ

Совершенствование профильного образования всегда было связано с поиском путей повышения его качества. Эффективность учебно-воспитательного процесса и результат профильного образования зависит от качества работы учителя. Поэтому профильная школа постоянно испытывает потребность в профессионалах высокого уровня. Объективный процесс обновления педагогических кадров, состояние педагогического коллектива и эффективное управление им требуют от руководителей учебного заведения не только правильного подбора, но и выращивания современного учителя из выпускников педагогических вузов.

Далеко не все выпускники педагогических вузов, которые приходят в лицей, становятся настоящими учителями, имеют достаточную теоретическую подготовку, хорошо знают свой

предмет, понимают учеников, работают результативно, вносят позитивные изменения в учебно-воспитательный процесс. Значительная дистанция между теоретическими знаниями, и отсутствие педагогической практики, опыта педагогического взаимодействия с учениками, создают для молодого учителя и для администрации лицея, а зачастую и педагогического коллектива, проблему формирования, становления, развития и воспитания современного учителя.

Формирование учителя начинается во время прохождения студентами педагогической практики в лицее и непосредственно связано с поиском методов и приемов обучения и воспитания лицеистов, достойного места в педагогическом коллективе.

Эффективность педагогической деятельности будущего учителя связана с постоянным процессом поиска методов и приемов обучения учащихся, что актуализирует технологизацию методической подготовки будущего учителя, поиска путей создания модели собственной педагогической системы. Этот процесс требует индивидуальной работы со студентом в учебном заведении по проектированию эвристической деятельности.

По нашему мнению, построение организации научно-методической работы в лицее на эвристических принципах даст качественно высокий уровень результативности. В Криворожском естественно-научном лицее методическая работа основывается на таких эвристических принципах : создание позитивного эмоционального поля педагогического взаимодействия участников учебно - воспитательного процесса; формирование эвристического мышления студента; раскрытие эвристического потенциала студента; индивидуального педагогического становления и творческого развития личности будущего учителя; интеграции технологического и индивидуального подходов к проектированию методической работы.

Важной особенностью начала работы методической службы лицея есть тот факт, что Криворожский педагогический институт присылает в лицей наиболее подготовленных студентов с достаточно высокой мотивацией к педагогической деятельности. Как правило, студенты проходят педагогическую практику в лицее на всех курсах, поэтому формирование личности учителя приобретает системный характер.

Такая работа осуществляется в позитивном эмоциональном поле креативности единомышленников, ориентированных на повышение эффективности и результата своего педагогического труда. Работа в сотрудничестве с педагогами осуществляется одновременно в двух направлениях: хорошее усвоение учебного материала по предмету, поиска путей и способов его преподавания. Педагогическая деятельность студента в лицее всегда носит эвристический характер.

Эвристическая организация методической работы позволяет выбрать будущему учителю программу деятельности на перспективу, стратегию и тактику реализации овладения методической эвристической деятельностью, мобилизует внутренние когнитивные резервы, требует заниматься самообразованием, постоянно работать над собой.

Под руководством опытных учителей, которые осуществляют углубленное преподавание профильных предметов, педагогическая деятельность студентов направлена на более глубокое изучение и понимание учебного предмета, построение алгоритмов решения задач, поиск и применение эвристических приемов, способствует построению будущим учителем собственной методики преподавания.

Мотивация творческой деятельности, индивидуализация выбора средств эвристической учебы, проектирования инновационной педагогической деятельности, которая осуществляется методической службой лицея, стимулирует учителя к творческой работе. Эффективность этой работы возможна при таких условиях: создания позитивного эмоционального поля; оптимизации применения алгоритмических и эвристических приемов; интегрированного педагогического взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса; сочетание эвристического и технологического подходов к созданию собственной педагогической системы; индивидуального подхода в обучении студентов во время педагогической практики; системности эвристической деятельности.

Эвристическая деятельность учителя – это постоянный поиск, который заостряет внутреннюю потребность к педагогической деятельности. Поскольку работа будущего учителя – это педагогическое взаимодействие с учениками, коллегами и

научными работниками, мы определили такие эвристические формы и методы формирования профессионализма будущего учителя в системе методической работы лица: анализ педагогической деятельности; генерация педагогических идей; построение алгоритмов и поиск эвристических приемов; создание и использование интеллектуально дидактичных ориентиров; проектирование педагогической деятельности; конструирование методик преподавания предмета; исследование актуальных методических проблем.

Исходя из вышеизложенного, отметим, что существует объективная потребность практики лица в эвристической деятельности современного учителя. Использование эвристических методов в системе методической работы лица положительно влияет на профессиональный рост каждого учителя и становление его творческой индивидуальности.

Литература

Кондрашова Л.В. Основы дидактики высшей школы /Лидия Валентиновна Кондрашова. – Х., 2011.–324 с. Соколов В.Н.

Методологические и теоретические основы педагогической эвристики : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Соколов Валерий Николаевич. – Самара, 1999. -493 с.

Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. – М., 2003. – 416 с.

К.И.Атаян (ЕГУ, Ереван, Армения)

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Известно, что непрерывное экологическое образование является необходимой основой для дальнейшего стабильного развития общества. Это означает что одной из важных, насущных потребностей человечества является потребность в экологическом образовании. Каждый гражданин планеты должен иметь

определенный уровень экологической грамотности. Перед системой образования стоит сложная задача: разработка механизма осуществления системного подхода к экологической подготовке будущих учителей, обладающих экологической культурой, экологическим менталитетом, что является одним из важнейших аспектов становления личности современного человека. Это требование фактически обусловлено необходимостью осуществления всеобщего экологического образования и той реальностью, что осуществление подобного образования не возлагается на один или несколько школьных предметов, а возлагается на все учебные предметы без исключения. Это возможно после экологизации содержания учебных предметов и курсов и благодаря этому процессу учебные программы по своему экологическому потенциалу могут осуществлять экологическое образование. Однако осуществляет этот процесс в итоге преподаватель данного предмета, который помимо официально определенных и принятых функций, касающихся преподавания данного предмета, осуществляет дополнительную и востребованную функцию – в процессе преподавания “материнского” (основного) предмета осуществляет экологическое образование. Физика является развивающейся наукой, а преподавание ее основ в школе, важной частью образовательного пространства в особенно плане формирования научного мировоззрения. На данном этапе развития в процессе обучения физике наряду с основными задачами решается также вопрос экологического образования по своей части и в меру своих возможностей. А как же учитель физики будет осуществлять поставленную задачу. Без необходимого экологического образования, без овладения основ экологии как современной развивающейся науки, без экологической культуры и экологического мышления учитель не может осуществить возложенную на него функцию. Только учитель, владеющий экологической культурой, может осуществить непрерывное и целенаправленное экологическое образование, в результате которого будут воспитываться граждане, имеющие экологическое мышление и экологическое поведение, и их отношение к окружающей среде не будет создавать противоречий и дополнительных проблем. По существу экологическая культура

учителя – это совокупность личных, профессиональных качеств, которая характеризуется как экологическими нормами и правилами, так и способностью соприкоснуться с окружающей средой. Если подготовку будущего учителя, в частности учителя физики проводить и в русле экологии и защиты окружающей среды, а это значит разработать соответствующую вузовскую образовательную систему, то в результате применения подобной системы будущий учитель физики приобретет в вузе экологические знания, подготовленность, а также умение и навыки осуществления физико-экологического интегративного образования. Эта проблема, несомненно, должна быть решена в педагогических и других вузах, выпускающих учителей. Не следует думать, что в данной области нет проблем и без особых трудностей можно дать будущему учителю физики также и необходимое экологическое образование. Это не так. Во-первых, по сей день вузовский курс физики не экологизирован, отсутствуют лабораторные и практические работы, демонстрационный физический эксперимент экологической направленности, а также не существует задачника по физике экологического содержания. В поле зрения нет общепринятых физико-экологических спецкурсов образовательно-исследовательского характера, которые носят комплексный характер и включают важнейшие направления новой и развивающейся ветви науки – экологической физики. Однако из сказанного не следует, что вузы не в состоянии решить эту проблему системно. Наоборот, работы исследовательского, научного и прикладного характера, проведенные нами в последние годы в данном направлении, подтверждают, что, в частности, в Арцахском государственном университете, в Арменском государственном педагогическом университете имени Х. Абовяна эту проблему возможно решить введением специального курса “Экологическая физика и научно-методический комплекс ее преподавания. Одновременно параллельно с расширением объемов исследования убеждаемся, что необходимо разработать “Концепцию экологической подготовленности учителей”. Обсуждение подобной задачи соответствует и созвучно как педагогической концепции, рекомендациям Юнеско по высшему образованию, так и требованиям и положениям Закона РА “Об

образовании”, “Закона о вузовском и поствузовском образовании”, “Закона об экологическом образовании и воспитании населения”. В качестве основы решения исследуемой проблемы мы выдвигаем следующие важнейшие идеи:

- Исходя из системного подхода рассмотреть проблему экологической подготовленности учителя в условиях непрерывного педагогического образования с учетом действующих в системе взаимосвязей.

- Междисциплинарный интегративный принцип считается важнейшим в системе экологической подготовленности будущего учителя физики и в данном случае решается физико-экологическим подходом и на соответствующей педагогико-методической базе.

- Широко применяется принцип экологизации педагогического образования. В данном случае он оценивается уровнем создания, разработанности, передачи и усвоения новых знаний, полученных в результате физико-экологического учебного сотрудничества.

В процессе всего проводимого исследования системный подход к поставленной задаче считается особым направлением методологии научного познания, которое позволяет рассматривать проблему экологической подготовленности как работающего, так и будущего учителя, в качестве важной составляющей процесса осуществления экологического образования в системе обучения физике. Системный подход предполагает наличие следующих подсистем: целевая составляющая; содержательная составляющая; составляющая фиксации и анализа результатов.

Целевая составляющая включает цели, задачи и принципы экологической подготовленности учителей. Содержательная составляющая представляет собой совокупность методов осуществления отмеченных целей. В данном случае к числу подобных целей относятся определение содержания материала, совместная деятельность учащихся и преподавателей, в процессе которой используются как средства обучения, так и известные формы и методы ее организации. Наконец, деятельность подсистемы фиксации и анализа результатов предполагает наличие учебных результатов, полученных в процессе экологической подготовки учителей. Основным результатом

исследуемого процесса – готовность учителей осуществлять экологическое обучение и воспитание в пределах преподаваемых предметов. Естественно, что подобная система действовала в процессе проводимого нами исследования при подготовке будущих учителей физики и естествоведения.

Отметим, что субъектами подсистемы экологической подготовленности учителей, осуществляемой в системе непрерывного педагогического образования, являются как преподаватели вузовской системы, так и учителя общеобразовательных школ и преподаватели колледжей. Несомненно, к субъектам данной подсистемы относятся и студенты вуза, обучающиеся по данной специальности, которые могут быть студентами бакалавриата и магистратуры.

В работе большое значение имеет проблема экологической подготовленности у будущих учителей по педагогическим специальностям и особенно по специальностям “Физика” и “Естествоведение”. Данный процесс достаточно сложный и многосторонний. Система экологической подготовленности будущих учителей включает как общие образовательные, так и базовые и профильные курсы, работу теоретического и практического характера, педагогическую практику, внеаудиторную работу и обучающие, методические и организационные шаги и факторы, направленные на создание педагогического физико-экологического комплекса. В ходе проектирования алгоритмизации данного процесса мы получили модель такой методической системы, которая состоит из ряда компонентов, которые составляют интегративную целостность, имеют общую цель, взаимосвязанные и взаимодействующие внутренние структурные элементы. В частности экологизация содержания вузовского курса общей физики, бакалаврские и магистерские физико-экологические спецкурсы, летние физико-экологические школы, студенческие центры и т. д.

Под экологической подготовленностью учителя в сфере непрерывного образования подразумевается готовность учителя заниматься педагогической деятельностью экологической направленности, в данном случае в процессе преподавания физики. В системе эколого-педагогической деятельности и в системе готовности учителя физики к ее осуществлению

выделяются важные функциональные компоненты органически связанные мотивацией, ценностными ориентациями, коммуникацией, диагностикой и организацией и проектированием профессиональной деятельности .

Мотивационно-целевой компонент включает преданность учителя, его стремление совершенствовать процесс приобретения физико-экологических знаний учащихся и проявленный учителем творческий подход к экологическому образованию. Содержательный важный компонент включает такие показатели, как средства экологизации содержательного материала по физике, комплекс фундаментальных физико-экологических и научно-педагогических, методических знаний, выбор наиболее оптимальных и продуктивных методов и форм преподавания.

Процессуально-организационный компонент включает организацию педагогических курсов физической экологии, управление учебным процессом учащихся, уточнение и анализ полученных учебных результатов.

Таким образом в системе эколого-педагогической деятельности и в плане готовности учителя физики к ее осуществлению выделяются общие функциональные компоненты, связанные с мотивацией, ценностными ориентациями, диагностикой и организацией профессиональной деятельности.

Литература

Атаян К.И., Физика и окружающая среда. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2012. - 218с.

Передельский Л.В., Коробкин В.И., Приходченко О .Е., Экология. - М., 2006. - 507с.

Перфилова О .Е., Развитие социально- экологической компетентности педагога в профессиональном образовании. , автореферат дисс. канд. пед. наук. - М., 2007. - С. 29.

Рыбакова М.В., Концептуальные подходы к экологическому образованию // Социально-гуманитарные знания, 2003. - № 3. - С. 223-234.

Степанов С .А., Экологическое образование для устойчивого развития, как важное направление модернизации высшей школы России, автореферат дисс. доктора пед. наук.- М. , 2011. – 57 с.

Стоценко А.В., Экологическое воспитание учащихся в процессе изучения физики. - Барнаул, 2002. - С. 48.

Стукаленко Н.М., Системный подход к экологической подготовки учителей в условиях непрерывного педагогического образования, автореферат, дисс. доктора пед. наук. - Астана, 2010. - С. 38.

Шанин С.В., Подготовка будущего учителя физики к экологическому воспитанию школьников средствами межпредметной внеклассной деятельности, а втореф. дисс. канд. пед. наук. - Саратов 2010. - 23 с.

Экологическое право Республики Армения / Отв. ред. А.Б. Искоян, на арм. языке. - Ереван, 2009. - 768с.

Л.Н. Рулиене (БГУ, Улан-Удэ, Россия)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Развитие структуры образовательного процесса предполагает возникновение новых форм взаимодействия участников учебных событий, нового сочетания методов и средств, форм учения и преподавания, обеспечивающих качество и интенсивность образовательной деятельности. Обозначим механизм, источники, формы развития исследуемого предмета.

Организационными механизмами развития высшей школы являются система квалификационных степеней, общий срок обучения, система оценки трудоемкости, организация обучения, процедуры оценки качества, подходы к оценке качества образования, организация управления, финансовое обеспечение, система менеджмента, контрактные отношения, средства упорядочения взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

Мы в качестве механизма развития структуры образовательного процесса рассматриваем систему дистанционного обучения, позволяющую университету настроиться на современного потребителя образовательных услуг, который не может находиться в определенном месте в

определенное время для участия в процессе обучения. В условиях дистанционного обучения обеспечивается гибкая и эффективная организация образовательного процесса [Пасхин, 2007], его мобильная структура.

Источниками развития структуры образовательного процесса являются противоречивая роль университетов в современном постиндустриальном обществе, социальные, управленческие, технологические противоречия; противоречия образовательных стратегий; противоречия когнитивных и личностных целей; противоречие между свободой учения и формализованными условиями, между профессиональной и научной подготовкой; противоречия содержательного аспекта.

Формы развития структуры образовательного процесса соотносятся с ценностями университетского образования: 1) научно-образовательный потенциал профессорско-преподавательского состава, 2) междисциплинарный и практико-ориентированный характер университетской подготовки, 3) разнообразие научных школ и образовательных технологий, 4) индивидуализированное обучение. Ценности университетского образования представляют собой систему, обеспечивающую жизнеспособность и устойчивость структуры образовательного процесса университета.

Тенденции развития современного университетского образования во многом определил кризис идентичности университета. Университеты сегодня превращаются в научно-образовательные корпорации - производители образовательных услуг. Но наиболее важной функцией высшего образования является развитие общего культурного капитала, закладывающего универсальную основу для дальнейшей профессиональной деятельности и последующего развития [Гапонюк, 2011]. Как нам представляется, создание и совершенствование человеческого капитала нельзя представить без привлечения гуманитарных технологий, рабочая сила в информационном обществе должна быть «пропитана» гуманистическими идеалами.

Новая научно-образовательная система совместно с другими социальными институтами становится базой информационного постиндустриального общества не только как общества, основанного на знаниях, но и как самообучающегося

общества. В таком обществе востребован *самообучающийся университет* [Белан, 2007] – университет с гибкой организационной и дидактической структурой, высокоэффективным творческим персоналом, развитой корпоративной культурой и способностью к самообновлению.

Определив ценности и тенденции развития университетского образования, сформулируем принципы, лежащие в основе этого развития. Актуальными для университетов в ближайшем будущем, на наш взгляд, останутся принципы непрерывности, фундаментальности, универсальности [Субетто, 2003]. К этим принципам присоединяются *принципы академической открытости и мобильности*, позволяющие студентам и преподавателям участвовать в образовательном процессе в удобных для них условиях. На основе *принципа дополнительности* происходит взаимопроникновение классического (знаниевого, рационального) и неклассического стилей образования: делает упор не только на профессионализм, результативность процессов передачи знаний, но и на междисциплинарность, диалогизм, выработку новых ценностных установок компетентности, критичности и т.д. *Принцип гарантии успеха* превращает университет в среду формирования и становления человека успешного, способного к конструированию личностной идентичности [Степанова, 2011], осознающего непрерывность своего существования во времени и пространстве. Важно, чтобы в стенах университета молодые (и не очень молодые) люди ощущали целенаправленность и осмысленность собственной жизни, уверенность во внешнем одобрении, признании. В университетской аудитории можно смоделировать ситуацию успеха в реальной профессиональной деятельности, так интерпретировать опыт успешных людей, компаний, стран, чтобы превратить его в источник нового знания.

Для университетского образования важен *принцип актуального знания*, согласно которому образование нельзя рассматривать исключительно как средство подготовки к будущему, оно должно обеспечивать возможность решения обучающимися значимых для них проблем здесь и сейчас. Следовательно, в образовательном процессе университета следует усилить практико-ориентированное проблемное обучение,

готовить студентов к свободному обсуждению проблем, что требует смягчения иерархических отношений педагогического процесса, перехода к диалогическому и интерактивному взаимодействию.

Также важен *принцип целостности образовательного процесса*, позволяющий рассматривать обучение, воспитание и развитие в единстве. Поскольку современный образовательный процесс сужается до обучающего процесса, то особенно востребованной становится идея, о том что, для университетского образования характерно комплексное, чрезвычайно глубокое развитие личности. Задача университета – помогать становлению творческой личности, развить тип личности, опирающийся на способность мыслить и переживать. Необходимо признать, что знания, профессионализм, благополучие и личный успех как прагматическое назначение высших ступеней образования все в большей степени зависят от того, насколько успешно решена другая задача образования: развитие творческих сил и способностей личности. Ещё один принцип развития университетского образования – это *принцип профессионализации*. Профессионализм предполагает зрелость личности, профессиональную самостоятельность, самодостаточность человека [Дружилов, 2010], которая формируется и развивается в свободной академической среде. В университетском образовании решается задача преодоления узости массовой подготовки профессионалов. Так как технологии становятся все более наукоемкими, гибкими и универсальными, а наука вновь испытывает потребность в интеграции, рынок труда делается все более насыщенным, то подготовка специалистов «под рабочее место» оказывается все менее рентабельной. Нужны профессионалы-универсалы, способные постоянно наращивать и обновлять профессиональные знания, переучиваться.

Литература

Белан Е .П. Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза : : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 /; Белан Е.П. [Место защиты: Южный федеральный университет]. – Ростов-на-Дону , 2007 – 380 с.

Гапонюк П.Н. Формирование человеческого капитала как проблема обеспечения качества образования в условиях модернизации [Текст] / П.Н.Гапонюк // Педагогика. - 2011. - № 5.

Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: Монография / С.А.Дружилов. – Воронеж: «Научная книга», 2010. – 260 с.

Пасхин Е.Н. Устойчивое развитие и информатизация образования [Текст] : [монография] / Е. Н. Пасхин, В. Г. Тупало, А.Д. Урсул ; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. - М. : Изд-во РАГС, 2007. – 214 с.

Степанова С.Н. Трансформация «идеи университета» в эволюционирующем образовательном пространстве: автореф. дисс. ... канд. филос. наук, 09.00.11 / С.Н.Степанова ; Бурят. гос. ун-т. - Улан-Удэ, 2010. – 38 с.

Субетто А. И., Чекмарев В. В. Битва за высшее образование в России: 1992–2003 гг.–СПб.-Кострома: Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, «Астерион», 2003.- 321 с.

**Е.Г. Сахарова («Агентство хороших манер»,
Минск, Беларусь)**

**ВЫСШАЯ ШКОЛА БЕЛАРУСИ СЕГОДНЯ:
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

В настоящее время широко обсуждаются проблемы современной высшей школы. В нашем обыденном понимании «высшая школа» — это учебные заведения, обеспечивающие специальную подготовку и повышение квалификации профессиональных работников любой сферы человеческой деятельности — от программистов или врачей до физиков-ядерщиков или лингвистов. При этом и базис, на котором основывается полученная специальность, позволяет идти профессионалу далее, в научную сферу, таким образом, позволяя продолжить образование и повысить квалификацию в выбранной науке.

Стоит заметить, что высшая школа сама по себе является тем звеном в образовании человека, которое должно обеспечивать ему полноценную основу чувствовать себя профессионалом, специалистом, человеком образованным и интеллектуально развитым — то есть полноценной личностью в обществе.

Тем не менее, наш персональный опыт прохождения обучения и затем последующего преподавания в системе высшего образования Беларуси (УО «БГТУ») дает нам основания предположить, что имеются свои достоинства и недостатки, которые, собственно, также имеются и требуют хотя бы частичного устранения.

Говоря о самой системе высшего образования в Республике Беларусь, которая в настоящее время претерпевает определенные изменения, следует отметить ее разнонаправленность и разносторонность, что, несомненно, относится к ее плюсам. Большое количество вузов — университетов и академий, институтов и высших колледжей во всех областных центрах и других городах страны говорит о динамичном и перспективном развитии системы высшего образования. Научная деятельность, осуществляемая в нашем современном вузе, также имеет весьма высокий уровень.

Но все же, поскольку сегодня процесс получения высшего образования все больше сводится к овладению специальностью в рамках конкретной выбранной абитуриентом профессии, то говорить о большем пока не приходится. Все дело в том, что в наших вузах учебные программы для получения высшего образования несколько сокращаются. Довольно серьезное количество часов гуманитарных наук (этика, эстетика, культурология и даже идеология!) даже на гуманитарных специальностях упразднено. В целом, если еще 10 лет назад для получения высшего образования в РБ необходимо было посещать вуз в течение пяти лет, то два года назад это было уже четыре с половиной года, а сегодня — и того менее — четыре года. Аспирантура же пока продолжает работать на прежних условиях, однако мы сегодня можем наблюдать тенденцию к значительному уменьшению количества желающих остаться в вузе аспирантов и магистрантов, соглашающихся на научную работу.

Качество подготовки специалиста — один из ключевых вопросов для системы высшего образования. Именно *качественно* подготовленный специалист будет хорошим профессионалом в своей области и будет «шлифовать» свое мастерство год за годом после окончания вуза. И для того, чтобы качество это было наивысшим, необходимо несколько взаимодополняющих факторов: качественное преподавание, качественные вспомогательные материалы (учебники, пособия, практикумы и пр.), качественная самостоятельная работа студента. Что все это означает? Это означает то, что преподаватель должен готовиться к лекции и практическому (лабораторному) занятию так, чтобы информация была актуальной и своевременной; студент не просто должен присутствовать на занятии, а также готовиться к занятию и работать на нем вместе с преподавателем, погружаясь в процесс обучения; и самостоятельно он должен получать знания из качественной литературы с теми же актуальными сведениями из отрасли (науки) (и если что-то неясно, то помечать вопросы и на консультациях уточнять у преподавателя)! Отдельной темой в данном контексте является весь «пласт» учебно-методической литературы (вспомогательной и особо необходимой в процессе обучения), в которой даже нет четко выстроенной систематизации (отдельные диссертационные исследования посвящаются попыткам выстроить сколько-нибудь стройную структуру в многообразии этих изданий).

Возможно, тенденция к снижению качества образования обусловлена и материальной стороной, поскольку молодым людям, только что окончившим вуз, свойственно еще несколько максималистично оценивать жизнь и в том числе профессиональные перспективы. Но есть и еще принципиально важная сторона — ценностная. Аксиологические аспекты рассматриваются практически всеми науками, в особенности — философской. И нам необходимо понимать, что прежде всего аксиологические установки позволят будущему специалисту осознавать всю ценность своего нахождения не только в профессии, но и в обществе себе подобных — людей. С этой точки зрения этические и моральные нормы, устанавливаемые для личности если не в семье или не в системе довузовского образования, то в системе высшего образования просто

необходимы и обязательны. Таким образом, на наш взгляд, следует особо ставить понимание этого момента в педагогике современной высшей школы. Тем не менее, тенденция к сокращению таких курсов как этика, эстетика, риторика, педагогика, психология, социология приводит лишь к поверхностному знанию множества социальных процессов, в результате чего выпускник вуза, погружаясь в социальную среду коллектива, вынужден испытывать некоторые проблемы, связанные с эффективными коммуникативными процессами. Что, в свою очередь, может приводить к снижению эффективности его профессионального труда. Находясь в таком положении, молодой индивид испытывает психологический дискомфорт и еще более дисквалифицирует с окружающими. А это уже приводит и к более серьезным проблемам внутри личности — стрессу и, как следствие, погружению в депрессию. Разумеется, все не так печально, однако, на примере собственного опыта и опыта наших выпускников (специальности «Издательское дело» Белорусского государственного технологического университета) мы неоднократно имели обращения с просьбой о помощи в нахождении «общего языка» с профессиональными коллегами. Существует еще огромное количество факторов, разумеется, так или иначе влияющих на сложившуюся ситуацию. И в этом аспекте возникла общественная потребность в восполнении той «ниши», которым и занимается сегодня предприятие «Агентство хороших манер». Занимаясь на наших курсах со слушателями, мы прививаем навыки эффективных коммуникаций и успешного общения в любой сфере, независимо от профессиональной среды. И результаты показывают, что личности становятся более коммуникабельными и более успешными в любой сфере жизни, имеют больше преимуществ с коммуникативной точки зрения прежде всего.

Посему заметим, что в современных вузах необходимо продолжать развивающее и личностно-ориентированное обучение, а не просто обеспечивать привитие определенных квалификационных навыков в той или иной профессии.

А. М. Романова (БГТУ, Минск, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Формировать профессиональную направленность студентов — значит укреплять у них положительное отношение к будущей профессии, интерес, склонности и способности к ней, стремление совершенствовать свою квалификацию после окончания вуза, удовлетворять основные материальные и духовные потребности, постоянно занимаясь избранным видом профессионального труда, развивать идеалы, взгляды, убеждения, престиж профессии в собственных глазах будущего специалиста.

Положительные изменения в содержании профессиональной направленности проявляются в том, что: крепнут мотивы, связанные с будущей профессией (стремление хорошо выполнять свои деловые обязанности, показать себя знающим, умелым специалистом); растут притязания успешнее решать сложные учебные вопросы, задачи, усиливается чувство ответственности, желание добиться успеха на работе.

Исследователи выделяют профессиональную функцию дидактического процесса вуза как основополагающую при непосредственной ориентации студентов на подготовку к будущей профессиональной деятельности [Харламов, 2000]. С целью реализации обозначенной функции вопросы профессиональной подготовки должны проходить через весь учебно-воспитательный процесс вуза. Однако, согласно проведенному анализу педагогической литературы, это не всегда четко выражено в системе вузовской подготовки. Выделение этой функции подчеркивает важность данной проблемы исследования, ориентирует преподавателей на проведение специальной работы по формированию профессиональной направленности студентов.

Профессиональная деятельность личности является таковой, если: включает интеллектуальные операции; основывается на научных знаниях и обучении (самообучении); используется в четко определенных социальных целях и направлена на общественное формирование; предполагает высокую степень автономии для выполняющего ее человека и

представляющей данную профессию группы людей; присутствует высокая степень ответственности за свои действия и суждения внутри профессиональной автономии [Азимов, 1999].

Профессиональная направленность личности — это проявление целевых жизненных ориентаций субъекта. Профессиональная направленность — это свойство личности, о котором можно судить по трем критериям: успешному овладению профессией, готовности осуществлять профессиональную деятельность и степени удовлетворения человека своим трудом. Профессиональная направленность формируется в процессе учебно-профессиональной и трудовой деятельности. [Сластенин, 1997].

Под полнотой профессиональной направленности понимается круг (разнообразие) мотивов предпочтения профессии. Мотивы, лежащие в основе профессиональной направленности, неоднородны по происхождению, характеру связи с профессией. В этом плане правомерно выделение следующих групп мотивов: 1) группа мотивов, выражающих потребность в том, что составляет основное содержание профессии (т.н. ведущие мотивы); 2) группа мотивов, связанных с отражением некоторых особенностей профессии (мотивы престижа, социальной значимости профессии)]; 3) группа мотивов, выражающих ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек); 4) группа мотивов, выражающих особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточно творческим потенциалом в том, что намечаемый путь и есть «мое призвание») [Беспалько, 1989].

Пути формирования способности к реализации профессионального творчества различны.

Результативный подход исследует возможности подготовки к профессиональному творчеству будущего специалиста уже на студенческой скамье. В качестве критерия эффективности работы неязыкового вуза рассматривается психологическая, практическая, методическая, творческая и

социальная готовность выпускников к профессиональному творчеству [Мижериков, 2004].

Рассматривая творчество как способность к ситуативно не стимулируемой продуктивной деятельности, устанавливаем, то, что принято называть творческими способностями, есть способность к познавательной самостоятельности» [Богоявленская, 1983].

Сущность профессионального творчества чаще всего видят в сочетании умения действовать самостоятельно и адекватно, осмысливая свою деятельность в свете научно-теоретических знаний, а также в определении правильной меры соотношения автоматизированных и неавтоматизированных компонентов. При этом профессиональное самосознание — ключ к решению многих задач, связанных с наличием у специалиста потребности в постоянном самосовершенствовании. Осознание специалистом степени своего мастерства и идеальных моделей, являющихся синтезом науки и практики, преломленных через собственную индивидуальность, должно служить ориентиром для формирования самостоятельной профессиональной позиции творческого характера [Энгельмейер, 1910].

Ведущим мотивом деятельности творческой личности является стремление к самовыражению, к самоактуализации, стремление утвердить свою личность, отстоять свое Я.

Мы рассматриваем творческую самореализацию как цель формирования профессиональной и творческой направленности личности будущих специалистов и необходимое условие их становления. Истоки анализа проблемы творческой самореализации личности находим у К.Д. Ушинского, в видении которого «творческая самореализация в педагогическом процессе созидательна, если наполнена страданием и «сорадостием», разумом и ответственностью» [Ушинский, 1990].

Составляющие работы специалиста
[Н.К. Ахметов, Ж.С. Хайдаров, 1985]

профессионально работающего специалиста: 1) владение приёмами научного анализа и синтеза; 2) умение внедрять науку в практику, вырабатывать научно-практические методики внедрения; 3) умение использовать опыт коллег применительно к условиям собственной деятельности

творчески работающего специалиста: 1) рассмотрение явления с новых сторон, умение восстановить связи между явлениями, умение видеть общие признаки между отдельными фактами; 2) умение сопротивляться консерватизму; 3) развивать в себе стремление к инновационной продуктивности в деятельности

Значительное влияние на студента окажет образовательное учреждение, если основой образования будет самоопределение, самообразование, само-формирование. Признание личности студента самоценной индивидуальностью, обладающей собственной логикой формирования, потребностью в самоформировании как самостоятельном выстраивании себя, и создание условий для познавательной деятельности способствует самоосмыслению, внутренней активности и самореализации в учебном процессе.

Литература

Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов : теория и практика преподавания яз. / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 471 с.

Ахметов, Н.К. Игра как процесс обучения / Н.К. Ахметов, Ж.С. Хайдаров. – Алма-Ата : О-во «Знание» Казах. ССР, 1985. 39 с.

Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.

Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.

Сластенин, В.А. Педагогика : инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 222 с.

Словарь-справочник по педагогике/Авт.-сост. В.А. Мижериков ; /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 439 с.

Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д. Ушинский ; редкол.: М.И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]. – М. : Педагогика, 1988–1990. – Т. 1. – 1988. – 416с.

Харламов, И.Ф. Педагогика : учеб. для студентов пед. специальностей вузов / И.Ф. Харламов. – Минск : Універсітэцкае, 2000. – 560 с.

Энгельмейер, П.К. Теория творчества / П.К. Энгельмейер. – СПб. : Образование, 1910. – 208 с.

А.Б. Дамбуева, Л.В. Скокова (БГУ, Улан-Удэ, Россия)

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ
МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ В БУРЯТСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Одной из актуальных проблем организации образовательного процесса в высшей школе является проблема реализации магистерских программ.

На 11 факультетах и 3 институтах Бурятского государственного университета успешно реализуется 37 магистерских программ, руководителями которых, как правило, являются доктора наук, т.к. предполагается дальнейшее обучение магистрантов в аспирантуре.

Около 80% преподавателей, обеспечивающих учебный процесс в магистратуре, имеют степень доктора или кандидата наук.

Успешная профессиональная адаптация и возможность продолжения образования являются важнейшими требованиями к качеству профессиональной подготовки выпускников [Черета О.В., 2007]. Для повышения качества профессиональной подготовки, удовлетворения потребностей в компетентных специалистах необходимо сотрудничество вуза с различными предприятиями. С этой целью в работе комиссии по итоговой аттестации магистрантов участвуют потенциальные работодатели.

Важнейшим принципом подготовки магистров любого профиля является фундаментальная и специальная профессиональная подготовка. Она заключается в подборе общих и специальных курсов в пропорциях, обеспечивающих как расширение кругозора будущего магистра, так и получение им узких знаний в конкретной области [Гапонов, Хицова, 2009]. Можно выделить ряд дисциплин, подлежащих обязательному изучению: философия и методология научного знания, иностранный язык в профессиональной коммуникации, компьютерные технологии в науке и образовании, история и методология, современные проблемы изучаемой дисциплины.

При изучении дисциплин, общих для магистрантов всех направлений, создаются межмагистерские потоки.

Обучение организуется в соответствии с индивидуальным планом работы магистранта, разработанным на основе учебного плана магистерской программы. Индивидуальный план работы магистранта составляется научным руководителем магистранта с участием руководителя магистерской программы. Для контроля за выполнением индивидуального учебного плана предусмотрена текущая аттестация по всем дисциплинам учебного плана, осуществляемая в различных формах. Они конкретизируют содержание и объем подготовки магистра с учетом его профессиональной и научной специализации. Образовательная часть индивидуального плана содержит полный перечень учебных дисциплин всех циклов с указанием общего числа часов на дисциплину, числа часов на аудиторские занятия, а также вида и сроков промежуточной аттестации.

Перечень дисциплин направления соответствует учебному плану магистерской программы.

При реализации основной образовательной программы помимо традиционных форм обучения активно внедряются интерактивные; используются электронные ресурсы научной библиотеки вуза.

Ключевую роль в подготовке магистров, на наш взгляд, играет научно-исследовательская работа обучающихся, т.к именно через неё реализуется научная специализация магистра. Она является обязательным разделом основной образовательной программы магистратуры и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и ООП вуза.

Научно-исследовательская работа проводится на базе научно-исследовательских и образовательных учреждений в рамках договора о сотрудничестве, научно-исследовательских лабораторий и центров, кафедр университета.

Она предполагает исследовательскую работу, направленную на развитие у магистрантов способности к самостоятельным теоретическим и практическим суждениям и выводам, умений объективной оценки научной информации, свободы научного поиска и стремления к применению научных знаний в образовательной деятельности.

Руководство общей программой научно-исследовательской работы осуществляется заведующими кафедрами; руководство индивидуальной частью программы осуществляет научный руководитель магистерской диссертации.

С первого года обучения магистранты начинают работу над магистерской диссертацией, являющейся квалификационной работой, в которой на основании авторских разработок или авторского обобщения научно-практической информации решены задачи, имеющие важное значение для той области знаний, в которой выполнена работа [Положение о магистерской подготовке в БГУ].

Выбор темы диссертации для магистранта осуществляется с учетом научных и практических интересов кафедры, университета.

Для совершенствования учебной и научной работы магистрантов второго года обучения, повышения уровня их профессиональной подготовки для занятия исследовательской деятельностью учебно-методическим управлением университета организуется конкурс магистерских диссертаций, по результатам которого лучшие работы публикуются в специальном сборнике.

Рассмотрим основные моменты по реализации магистерской программы «физика конденсированного состояния вещества», связанной с изучением актуальных проблем физики жидкостей и аморфных стеклообразных твердых тел, не исключая при этом изучения других тем в обзорном порядке.

Магистрантам предлагаются для освоения такие специальные курсы, как физика неупорядоченного состояния вещества, физика некристаллических твердых тел, физика конденсированного состояния, компьютерное моделирование физических процессов, микроэлектроника. Все спецкурсы носят интегративный характер, т.к. в содержание входят вопросы о физических свойствах полимеров и стекол, их химическом строении, а также широко используются понятия и методы молекулярной физики, термодинамики и статистической физики, а также физической химии.

Магистерская программа предполагает прохождение научно-исследовательской практики в лабораториях БГУ и лабораториях института физического материаловедения

Бурятского научного центра (БНЦ СО РАН), с которым много лет ведется интеграционное сотрудничество.

Таким образом, система подготовки магистров физики в Бурятском государственном университете позволяет целенаправленно формировать у магистрантов такие профессионально необходимые для современного специалиста качества, как научное мышление и мировоззрение, знание теоретических основ своей профессии, обобщённые умения и навыки по самообразованию, а также способствует расширению кругозора и развитию культуры умственного труда.

Литература

Гапонов С.В., Хицова Л.Н. Принципы и проблемы подготовки магистров // Вестник Воронежского государственного университета. – Серия: Проблемы высшего образования. 2009.- № 1. – С. 17-21

Черета О.В. Проблемы подготовки практико-ориентированных специалистов в современных условиях // Среднее профессиональное образование. - 2007.-№4.-С. 19-20.

Положение о магистерской подготовке в БГУ // <http://www.bsu.ru/content/pages2/786/>

И.К.Шальнева (РУДН, Москва, Россия)

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения основной целью подготовки будущих специалистов в профессиональном учебном заведении признается формирование их профессиональной компетентности. В практической деятельности будущий психолог должен овладеть следующими профессиональными компетенциями: отбор и применение психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с последующей математико-статистической обработкой данных и их

интерпретаций (ПК-2); описание структуры деятельности профессионала в рамках определённой сферы (психологического портрета профессионала) (ПК-3); осуществление стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий (ПК-4); выявление специфики психического функционирования человека с учётом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам (ПК-5); психологическая диагностика уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека (ПК-6); прогнозирование изменений и динамики уровня развития и функционирования познавательной и мотивационно – волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях (ПК-7); ассистирование деятельности магистра или специалиста-психолога при осуществлении психологического вмешательства и воздействия с целью оптимизации психического функционирования индивида, группы, сообщества в различных сферах жизнедеятельности (ПК-8); участие в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научно – практических областях психологии (ПК-11); преподавание психологии как общеобразовательной дисциплины в средних учебных заведениях (ПК-15); пропаганда психологических знаний среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества (ПК-20).

Овладение вышеперечисленными практико-ориентированными компетенциями происходит во время прохождения учебно-ознакомительной и производственной практик как неотъемлемой части учебного процесса. Именно в это время происходит закрепление и конкретизация результатов теоретического обучения, студентами приобретаются умения и

навыки практической работы по избранной специальности и присваиваемой квалификации.

В 20-х годах, когда психология впервые столкнулась с высокоорганизованной практикой - промышленной, воспитательной, политической, военной, - Л.С.Выготский увидел в этом факте источник такого значительного обновления психологической науки, что психолог, по его словам, мог бы сложить гимн новой практической психологии. Но если это было справедливо для практической психологии, т.е. для включения психологии в существующие виды социальной практики, то это трижды справедливо для произошедшего на наших глазах рождения собственно психологической практики. Значение психологической практики для студентов-психологов трудно переоценить.

Изучение проблемы развития личности психолога для системы образования в отечественной психологической науке началось в конце 80-х годов XX в. В частности, исследовались деятельность практического психолога в дошкольных учреждениях (Т.С. Леви, О.И.Цветкова); развитие школьной психологической службы (И.В.Дубровина, И.В.Коновалова, Д.В.Оборина, Н.В.Оглезнева, М.И.Плугина, А.В.Серый); проблемы профессионального становления студентов-психологов (Г.М.Белокрылова, Т.Н.Клюева); динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального становления (Н.Л.Кир); модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системы образования (В.В.Рубцов, А.А.Марголис, И.В.Дубровина).

В последние годы проведено значительное число исследований, посвященных различным аспектам подготовки специалистов. В психологических исследованиях П.К.Анохина, А.А.Бодалева, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, К.К.Платонова, В.Д.Шадрикова, Р.Х.Шакурова выявляются механизмы целеполагания, мотивов принятия решения и его исполнения, что способствует обоснованию теоретических основ профессионального становления личности, регуляции и саморегуляции ее профессионального поведения. Фундаментальные проблемы подготовки психологов плодотворно изучали Д.В.Вилькеев, В.Н.Карандашев, Р.В.Овчарова,

Н.С.Пряжников, Л.Б.Шнейдер. В работах Г.С.Абрамовой, Н.А.Аминова, М.Р.Битяновой, В.Н.Дружинина, М.В.Молоканова, Е.И.Исаева, Д.В.Обориной, Н.В.Самоукиной, рассматриваются проблемы качества подготовки будущих психологов, анализируется опыт приближения теории к практике в подготовке профессионалов. Дидактические особенности формирования компетентности специалиста в системе высшего профессионального образования рассмотрены в работах: Т.Ю.Базарова, Г.М.Белокрыловой, А.Ф.Бондаренко, А.А.Деркача, Т.А.Казанцева, И.В.Сыромятникова, Л.О.Шарапова, Г.И.Якушевой. На современном этапе развития общества значительно возрастает роль практической психологии и психологической практики. Психологическая наука становится неотъемлемой составляющей современной социальной практики, ее системообразующим ядром. По словам В.В.Рубцова, «трудно сегодня представить себе какую-либо область деятельности, которая не включала бы в качестве активного ее участника профессионального психолога». Особую значимость на этапе профессиональной подготовки будущего специалиста приобретает проблема включения студентов в процесс практического овладения профессиональной деятельностью, каковой и является система производственной практики (Л.М.Архангельский, А.А.Вербицкий, Н.В.Кузьмина, Е.А.Климов, А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.А.Сластенин). Производственной практикой, в которую студент «погружается» в течение всех лет обучения в вузе, обладает значительным потенциалом для формирования профессиональной компетентности специалиста. В процессе прохождения студентами производственной практики формируется устойчивое положительное отношение к избранной профессии, происходит принятие ее норм и ценностей, развиваются профессионально важные умения и навыки, значимые качества будущего психолога (Б.Ц.Бадмаев, Н.М.Борытко, М.И.Рожков, В.В.Сериков, Л.Н.Подымова, М.М.Поташник). Трудности формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в определенной степени связаны с недостаточным вниманием ученых-исследователей и практиков к вопросам организации и проведения практики, что приводит к формализации подготовки

компетентного специалиста (В.И.Журавлев, В.И.Загвязинский, Ю.В.Кулюткин, Г.Н.Сухобская).

Ведущие ученые-психологи призывают в своих публикациях обратить внимание на практическое решение проблемы освоения студентами-психологами практических навыков, тем самым повышая компетентность будущего специалиста (Талызина Н.Ф., Ильясов И.И., 1986, Ляудис В.Я., 1984, Решетова З.А., 1986, Смирнов С.Д., 2003). Н.Ф.Талызина отмечает, что низкий уровень подготовки учителей и психологов связан с отсутствием типовой системы подготовки специалистов вследствие недостаточного количества отведенных часов на учебно-ознакомительную и производственную практики.

Студенты-психологи РУДН в рамках учебной программы на 1-3 курсах проходят учебно-ознакомительную и производственную практики. Программа учебно-ознакомительной практики основывается на теоретических знаниях и практических навыках, приобретенных студентами в ходе изучения дисциплин: «Введение в профессию» и «Общая психология». Учебно – ознакомительная практика проводится в организациях Москвы, занимающихся оказанием образовательных услуг, консультативной и психологической помощью населению, в среднем студенты посещают 8-10 базовых центров.

В результате прохождения производственной практики, которая проводится на II курсе (2 недели), студенты должны овладеть следующими диагностическими умениями и навыками: планировать диагностическую работу по запросу; устанавливать контакт с обследуемым; выдвигать обоснованные гипотезы о причинах тех или иных отклонений в развитии личности и проверить их в ходе диагностического обследования; подбирать психодиагностические методики для проверки выдвинутых гипотез; проводить в реальных условиях методики, направленные на диагностику познавательных процессов, коммуникативной, эмоциональной и мотивационной сферы личности; сопоставлять результаты различных методик для составления психодиагностического заключения; описывать диагностические случаи в соответствии с обобщённой схемой; составлять диагностическое заключение в соответствии с запросом;

формулировать наиболее общие рекомендации для оптимизации психического развития ребёнка.

В результате прохождения производственной практики, которая проводится на III курсе (2 недели), студенты должны овладеть следующими умениями и навыками: планировать просветительскую и коррекционно-развивающую работу по запросам; создавать благоприятный психологический климат в группе; подбирать упражнения, соответствующие теме и целям занятий.

Резюмируя вышесказанное можно выделить следующие цели по каждой из видов практик становления будущих психологов: Цель учебно-ознакомительной практики по психологии – научиться наблюдать, понимать и анализировать деятельность практического психолога, анализировать и определять место и значение каждого вида деятельности (просвещение, диагностика, коррекция, консультирование, профилактика) в его деятельности в конкретной организации. В ходе производственной практики происходит формирование диагностических умений, обеспечивающих постановку психологического диагноза и формулировку соответствующих рекомендаций по оптимизации развития личности обследуемого. Задача данного этапа практики: способствовать овладению студентами навыками проведения таких направлений деятельности психолога как просвещение и коррекционно-развивающая работа.

Литература

Васильюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории - Московский психотерапевтический журнал.-1992. №1. С. 15–32

Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса.- Собр.соч. в 6-ти т.М., 1982.Т.1.С.291-436

Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 2006

Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука. М.,1992

Пузырей А .А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986.

Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М, 2005

Сивухов С.В. Психология между теорией и практикой - Элитариум: Центр дистанционного образования, 2008

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2005.

Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы 1986. № 3

Шальнева И.К. Методическое руководство для прохождения практики (для студентов психологов) М., 2006

Л.К.Раицкая (МГИМО, Москва, Россия)

ИНТЕГРАТИВНАЯ СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ИНТЕРНЕТ - СРЕДЕ

Познавательная деятельность представляет собой отраженный вид деятельности, в рамках которой человек, активно используя различные методы и процессы приобретения информации о явлениях и закономерностях мира, формирует собственные знания и опыт. Учебно-познавательная деятельность, в свою очередь, может быть рассмотрена как вид познавательной деятельности в специфичных учебных условиях [Вороховщиков, 2006].

Проблемами познавательной и учебно-познавательной деятельности в педагогике и психологии занимались многие ученые, такие как В.А. Аверин, В.И. Дружинин, В.И. Казаренков, Г.М. Коджаспирова, Е.В. Коротаева, А.Н. Леонтьев, А.М. Новиков, М.П. Осипова, И.Ф. Харламов, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др. Такая деятельность человека, по мнению этих авторов, справедливо характеризуется как имеющая комплексный характер.

Учебно-познавательная деятельность определяется нами как деятельность, изначально организуемая и осуществляемая в специфических условиях при внешнем к обучающему целеполагании, которая при эффективном эволюционном развитии преобразуется в познавательную деятельность с личностным целеполаганием, результатом которой является освоение новых для студента знаний и видов деятельности и развитие личности.

Используя интегративный подход, объединяющий педагогический, эколого-психологический, психолого-дидактический, акмеологический, компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы, можно выделить следующие характеристики учебно-познавательной деятельности.

В современных сравнительно жестко детерминированных условиях в высшем профессиональном образовании самостоятельная учебно-познавательная деятельность при эффективном эволюционном развитии преобразуется в познавательную деятельность (которая, по сути, остается учебно-познавательной, но воспринимается субъектом как познавательная, поскольку интернет-среда снимает «границы» такой деятельности, создаваемые специфическими условиями, то есть учебным заведением) без внешнего для студентов целеполагания и контроля, результатом которой является освоение новых для студентов знаний и видов деятельности и развитие их личности и способностей.

Теоретическая педагогическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде, разработанная на основе интегративного подхода [Раицкая, 2012], дает целостное представление о влиянии на личность и способности студента учебно-познавательной деятельности, организуемой и самоорганизуемой в Интернете как среде, активизирующей личностный потенциал и дающей дополнительные стимулы к (само)развитию (среда с отменяемостью операций, среда как пространство личностного эксперимента, среда с возможностью выбора предпочтительных форм общения). Содержание учебно-познавательной деятельности студента в Интернете определяется тем, с чем он сталкивается: с новым, ранее неизвестным или с хорошо знакомым. В первом случае развитие происходит за счет освоения нового, втором – за счет закрепления навыков, углубления деятельности, ее совершенствования. Для всестороннего развития человека, а также для развития навыков и умений, для уменьшения тревожности при встрече с неизвестным, такое сочетание представляется нам оптимальным.

Поскольку Интернет представляет собой избыточную среду, построение «пути» в которой многовариантно и обладает не

свойственной физическому миру отменяемостью и повторяемостью операций и действий, в результате чего студент получает возможность эффективного саморегулирования деятельности, что влияет на высокую продуктивность деятельности.

Развитие личности в возрастной период обучения в вузе - самосознание, самоопределение и реализация всей «Я-концепции» - осуществляется в процессе познания, который преимущественно осуществляется в учебной деятельности и учебно-познавательной деятельности студентов. При этом учебно-познавательная деятельность рассматривается нами как эволюционное продолжение учебной деятельности.

С точки зрения педагогического подхода самостоятельная учебно-познавательная деятельность представляет собой вид познания, специально организуемый, а затем и самоорганизуемый в условиях вуза (в информационно-образовательной среде) с внешнем к субъекту деятельности целеполаганию на первых этапах и самостоятельным целеполаганием на продвинутых этапах.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студента в интернет-среде в условиях специфической образовательной среды высшего учебного заведения при внешнем к обучающему целеполаганию может трактоваться как меньшая степень свободы (учебный план, определенная программами дисциплин тематика, невозможность свободного междисциплинарного подхода к самостоятельной учебно-познавательной работе) и меньшая, соответственно, степень активности (внешнее целеполагание во многом является сдерживающим мотивацию, а, следовательно, и активность студента фактором). Со-субъектом такой деятельности является преподаватель, который, с одной стороны, участвует в организации и педагогическом сопровождении учебно-познавательной деятельности в интернет-среде, с другой стороны, сам осуществляет аналогичную (познавательную) деятельность, развивается как и студент в качестве субъекта деятельности. Развитие субъектов деятельности происходит для студента и для преподавателя как личностно-профессиональное развитие. Естественно, что в силу разной профессиональной квалификации

студента и преподавателя, а также в связи с разным возрастом и разными возрастными проблемами, такая деятельность по-разному влияет на студента и преподавателя. Однако можно говорить о наличии положительных тенденций в личностно-профессиональном развитии всех субъектов деятельности (и студент, и преподаватель).

Продуктивная учебно-познавательная деятельность в Сети может осуществляться личностями с различными индивидуальными характеристиками. Одним из условий продуктивности является учет таких характеристик при планировании и организации учебно-познавательной деятельности в интернет-среде, а также выборе видов и форм такой деятельности, применяемых стратегий осуществления деятельности. Важным является понимание самим студентом объективных характеристик собственной личности как предпосылок осуществления успешной деятельности. Не менее значимыми можно считать имеющиеся у студента представления о психологических механизмах и алгоритмах деятельности и методиках оценки продуктивности деятельности.

Литература

Вороховщиков С .Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160 с.

Раицкая Л.К. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов в информационно-образовательной среде Интернет: дидактическая концепция: Монография. – М.: МГОУ, 2012. – 268 с.

**Г. Шилинг (Гданьский университет,
Гданьск, Польша)**

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ. К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

Значительные изменения, которые происходят в социальной структуре как контексте функционирования определяют, институциональные условия функционирования системы высшего образования в Польше и заставляют задумываться о ее настоящем состоянии и о ее будущем. В высказываниях критически настроенных преподавателей высших учебных заведений все чаще подчеркивается опасение, что в настоящее время университеты отходят от гуманистической и гуманитарной идеи им присущей и все более мощно подают под внимание концепции рыночного университета [Bauman, 2011]. Наиболее наглядным признаком данного явления можно считать подход к ученым как к производителям знаний, а к студентам как потребителям этих знаний. Такое понимание сводит функцию университета к роли поставщика услуг, содержание которых определяет рынок и степень удовлетворенности клиента. В свою очередь, распространение точки зрения на высшее образование как коммерческую продукцию создает питательную почву для развития конкуренции на рынке образовательных услуг, что часто приводит к снижению качества высшего образования и его социального ранга. На первый взгляд это обстоятельство кажется парадоксальным. Одним из признаков этого явления можно назвать стремление студентов иметь высшие баллы в дипломе, которое далеко не всегда отражает высокие компетенции студента. Многие высшие учебные заведения специально создают такие условия учебного процесса и получения диплома при которых учебная нагрузка и требования к студенту являются минимальными.

Так понимаемая инфляция университетского диплома непосредственно связана со снижением ранга экзаменов, к сдаче которых студент приступает во время учебы. Проблемы возникающие при сдаче экзаменов обычно списывается на субъективизм экзаменаторов, который в бытовом дискурсе понимается как несправедливость.

Вытекающие из этой ситуации субъективность и неустойчивость предъявляемых студентам требований, с точки зрения социальных задач стоящих перед высшим образованием оцениваются негативно. Предотвратить такую ситуацию должны процедуры, которые польские университеты обязаны внедрить с

момента публикации Национальных квалификационных рамок [Szyling, 2012].

Предлагаемые решения проблемы, однако, не ограничиваются только экзаменом как устоявшейся традиционной формой проверки результатов университетского образования, но дают более широкое понимание экзаменирования, которое нельзя свести к эффективному выполнению последовательности действий, запланированных экзаменатором.

Такая точка зрения позволяет нам понимать **экзамен как предоставленную студентам возможность сотрудничества в процессе формирования качества своего образования.**

Данная возможность зависит от активного участия обеих сторон, участвующих в процессе контроля, т. е. экзаменаторов и студентов, действующих в условиях определенного социального контекста. Их цели и ценности необязательно должны быть совместимы друг с другом и с социальными ожиданиями, в том числе с требованиями, выдвигаемыми различными социальными институтами. Кроме того, своеобразной отличительной особенностью экзаменирования является своего рода расстояние между человеком задающим вопросы и отвечающим на них. Экзамен можно представить через метафору судебного разбирательства, которое завершилось вынесением окончательного приговора (Konarzewski, 1999), что позволяет заметить не только несоответствие между объемом власти главных действующих лиц данного процесса, но также проблемы, возникающие при определении значений приписываемых, действующими лицами экзамена, о дним и тем же явлениям. Пользуясь эмпирическими данными, полученными методом т. н. глубинного интервью, проведенного с учеными и педагогами (Wołkowuska, 2012), можно предпринять осторожную попытку анализа понимания сути экзамена этими учеными и педагогами.

Будучи в конфликте между добросовестным выполнением научных и дидактических обязанностей (углубляющимся с момента введения новых правил), они выбирают подход к экзамену (экзаминированию) в зависимости от личных приоритетов. Некоторые из них относятся к дидактике как к не очень важному дополнению к научно-исследовательской деятельности, поэтому ограничивают время, отведенное на

проверку студенческих знаний до минимума. С их точки зрения более активное участие в этом процессе, например, разработка открытых вопросов (требующих от преподавателя больше времени на их оценку) или ситуации связанные с передачей экзаменов, требующих от преподавателей дополнительных временных затрат, являются, по их мнению, проявлением чрезмерного усердия. В свою очередь, вторая группа экзаменаторов рассматривает это как обязанность и необходимый компонент дидактики. Более глубокий анализ значений, определяемых респондентами по отношению к избранным аспектам экзаменирования, выявляет упрощенный и декларативный характер этого деления.

Прежде всего можно отметить, что все экзаменаторы испытывают тяжесть от процесса экзаменирования, возрастающую вместе с увеличением количества студентов, что в рамках экономического дискурса рассматривается в категории финансового успеха и повышения шансов университета в условиях рыночной конкуренции.

Экзаменаторы оценивают данную ситуацию (увеличения количества студентов) как благоприятную с точки зрения концепции коммерческого университета, как некое внешнее давление, оказываемое на экзаменаторов и заставляющее их принимать компромиссные решения, которые однако с точки зрения ближайшей перспективы приводят к снижению качества образования. А позже к девальвации образования, подтверждаемого университетским дипломом.

Одной из декларируемых нежелательных, хотя очевидных форм решения данной проблемы для респондентов, является письменная форма экзамена как единственная допустимая в данных условиях. Одновременно экзаменаторы понимают, что такая форма экзамена укрепляет анонимную позицию студента, являющегося анонимным слушателем лекций, на которых может присутствовать по несколько сотен человек. Такая анонимность экзаменов, которая достаточно часто рассматривается как преимущество в случае важных экзаменов, в какой-то степени определяет позицию студента в университете и его будущее, оценивается респондентами как препятствие к справедливой оценке успеваемости учащихся. Более того, результаты проводимых экзаменов чаще всего рассматриваются

экзаменаторами как случайные и часто независимые от компетенции студентов. По признанию большинства экзаменаторов письменные экзаменационные работы не всегда проверяются, а если проверяются то не тщательно. Поэтому такая форма контроля не дает возможности проанализировать знания и навыки, приобретенные студентом во время учебы. Респонденты, кажется, не замечают противоречий, которые вытекают из сопоставительных анализов теоретических основ экзаменов [например, Niemierko, 2004]. Часть из них понимает письменный экзамен как тестирование, включающее «закрытые» вопросы или короткие ответы на вопросы, эффективность которых во время экзамена ограничивается проверкой низших таксономической категории познавательных достижений, но, в свою очередь, качество напрямую зависит от измерительной компетентности экзаменатора. Тем не менее, без сомнений выбор формы и области содержания экзаменационных вопросов является результатом личных решений. Безусловно это решение детерминированно институциональной средой, в которой преподаватель существует, но которая им не навязывается.

Средством против «необходимого зла», которым по мнению респондентов является письменный экзамен, особенно в форме тестирования, является более гибкое отношение к нормам зачета или получение его *aposteriori*, что в литературе понимается как источник снижения справедливости и субъективности оценивания.

Большинство респондентов положительно оценивает данное явление и считает, что экзаменаторы чаще всего относятся к оценкам как к формальному административному требованию, а не как к информации для студента. Студент получает такую информацию, когда преподаватель выставляет оценку в зачетной книжке, и когда возникает ситуация для непосредственной беседы со студентом. Однако респонденты подчеркивают, что такая ситуация является гипотетической. Среди препятствий на пути к ее практической реализации перечисляют большое количество студенческих групп и отсутствие заинтересованности студентов такими встречами. Ситуация, связанная с таким отношением студентов может вызывать удивление только если считать аксиомой функциональный подход к формирующему характеру

экзамена. В педагогической литературе точно обозначены различия между свойствами суммирующего и формирующего оценивания в высшей школе. [Knight, 2000]. В случае экзамена, который принадлежит к первому типу оценивания ключевое значение для студента имеет результат и только он считается важным. Информация об ошибках, допущенных студентами может иметь для них значение только в том случае, когда речь идет о пересдаче экзамена или получении лучшей оценки. Кроме того исследования детерминантов студенческих достижений показывают [Kozłowski, 2006], что для данной группы опрашиваемых результаты обучения не являются самыми важными. Больше чем полученный результат студенты ценят свою эффективность и умение действовать. Приведенные интерпретационные контексты, с одной стороны укрепляют мнение той части опрошенных преподавателей, в которой низкие результаты экзаменов связаны с отсутствием активного участия студентов, с другой стороны, в сфере желаний оставляют убеждение о формирующей роли экзамена. Даже если бы экзамены проводились в устной форме. Очевидно, что непосредственность отношений между участниками устного экзамена создает возможность проверки коммуникативных компетенций студента. Однако это не находит отражения в ни исследовании интерпретационной компетенции, ни оценке умений использовать знание приобретенное студентом. Как известно, это во многом зависит от типа и качества задаваемых вопросов (как в случае письменного экзамена), но и от коммуникативных компетенций экзаменатора и его готовности к уменьшению расстояния, отделяющего его от студента. Отношение респондентов к устному экзамену как к возможности повышения качества университетского образования и построения гуманистического измерения в контакте преподавателя и студента показывает, что экзаменаторы в большой степени идеализируют эту форму, лишая ее специфических особенностей контроля, имеющих значение для контролируемого. При этом не замечают различия в восприятии экзамена контролируемыми, что в литературе признано фактором определяющим способ использования студентом обратной информации, полученной в результате контроля. Первый из перечисленных аспектов

позволяет представить результаты исследований восприятия экзамена студентами, которые были проведены задолго до появления в Польше концепции коммерческого университета. Данные исследования дали возможность выделить несколько типов экзаменаторов, которые указаны в схеме, края которой определяют «крайнюю снисходительность», с одной стороны, и «строгое отношение» экзаменаторов, с другой стороны [Bauman, 2001]. Среди снисходительных экзаменаторов можем выделить две группы: тех, кто уважает студентов и пытается создать добросовестную и дружественную атмосферу, и «игнорирующих», которые не создают проблем. В свою очередь, строгие экзаменаторы разделяются на «капризных», которые доказывают студенту, что он ничего не умеет, и «сложных противников», которые к контролируемым студентам относят вежливо, но строго. На карте созданной на эмпирической основе сложно указать близкое экзаменаторам понимание устного экзамена, который вписывается в гуманитарное образование. Понимание данного понятия в категории педагогических интенций может стать вызовом для преподавателей, которые хотят включить экзаменирование в процесс образования эмансипированных студентов, получивших компетенции, позволяющие им принимать участие в восстановлении социального мира. Восприятие данного понятия в качестве аксиомы несет серьезные последствия и создает различия между желаемым и фактическим представлением о работе в университете, что может стать препятствием на пути к существованию университета понимаемого в категории сообщества обучающихся людей, которые совместно несут ответственность за качество образования. Даже широкое признание требований не обеспечивает их практической реализации, не отражает идеи университета и не меняет его оценки.

Литература

Bauman T., Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.

Bauman T., Żłudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego, „Ars Educandi”, Tom VII: Kondycja uniwersytetu, Gdańsk 2011.

Knight P.T., The Value of a Programme-wide Approach to Assessment, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2000, No.3 (Vol. 25).

Konarzewski K., Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2 (172), s. 31-49.

Kozłowski W., Cele i osiągnięcia w uczeniu się, Warszawa 2006.

Niemierko B. 2004, Egzaminy pożądane i niechciane, „Edukacja” 2004, nr 4.

Szyling G., Между свободой и системой. Тенденции изменений в системе оценивания в польской высшей школе, [w:] Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы, red.: В . И. Казаренков, РУДН, Москва 2012.

Wołkowycza A., Egzamin jako forma oceniania na uniwersytecie. Perspektywa egzaminatorów, praca magisterska napisana w 2012 r., pod kierunkiem G. Szyling

**Е.Л. Евдокимова (БГПУ им. М Танка,
Минск, Беларусь)**

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В настоящее время под эффективным обучением в условиях непрерывного образования понимается не только, и даже не столько работа педагога по преподаванию учебной дисциплины, сколько формирование у студента знаний, умений и навыков, позволяющих ему рационально организовывать, успешно осуществлять и контролировать самостоятельное изучение наук как в период обучения в учебном заведении, так и по его завершению: репродуктивная парадигма освоения новых знаний давно уже уступила место активной парадигме.

Обучение, на самом деле, означает «обучение изучению» той или иной области знаний. Обучать, значит, помогать учиться, формировать потребность в постоянном самообразовании. Данный тезис не представляет собой ничего существенно нового в методиках преподавания различных учебных дисциплин. Новыми

являются условия, в которых сегодня осуществляется подготовка специалистов с высшим образованием. Все активнее в образовательный процесс внедряются новые и совершенствуются традиционные педагогические технологии, расширяется единое информационно-образовательное пространство, охватывающее самые разнообразные электронные источники информации (виртуальные библиотеки, консультационные службы, электронные учебные пособия и т.д.).

Очевидно, что универсальной и продуктивной формой подготовки студентов к автономному освоению учебной дисциплины, является организация в рамках учебного курса самостоятельной работы обучаемых. «Управляемая самостоятельная работа» студентов рассматривается сегодня как один из приоритетных векторов образовательного процесса в Беларуси. На мировом образовательном пространстве, в частности, в европейской и американской высшей школе, управляемая самостоятельная работа, в той или иной форме, уже давно в действии. В отечественной дидактике роль самостоятельной работы тоже никогда не умалялась. Менялись только ее формы, удельный вес в общем учебном процессе, варьировалось определение ее задач и содержание. Актуализация понятия «управляемая самостоятельная работа» и активное включение ее в учебный процесс в высшей школе обусловлены как необходимостью учета международных тенденций, так и потребностями отечественного образования. В педагогической литературе последних лет существует немало противоречий в толковании сущности и механизмов организации управляемой самостоятельной работы. Но педагоги едины в констатации ее важности, в определении ее целей и задач.

По-разному дидакты оценивают роль преподавателя в организации самостоятельной работы, степень «задействования» его в этом процессе. По мнению одних авторов, студент приобретает и совершенствует свои знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности, последовательно «руководствуясь специальными методическими указаниями преподавателя». Другие в УСР предлагают перенести центр тяжести на собственно самостоятельную деятельность студентов, результатом которой является самообразование. Организующей

роли педагога отводится более скромное место. В современных зарубежных исследованиях не принимается трактовка самостоятельности, если обучаемому предоставляется возможность учиться в режиме самостоятельного доступа к подготовленной преподавателем/экспертом информации, так как ему в этом случае отводится роль «пассивного потребителя». У обучающегося формируется стереотип: «самостоятельное изучение» возможно только при наличии материала, подготовленного экспертом.

Не ставя перед собой цель рассмотреть всесторонне и исчерпывающе проблему организации самостоятельной работы студентов, затронем лишь несколько ее аспектов. Если исходить из концепции «обучать значит учить учиться», то и под управляемой самостоятельной работой студентов можно понимать «научение» обучающегося самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность, что и следует рассматривать как высшую цель работы преподавателя. Организация самостоятельной работы по изучению любой учебной дисциплины предполагает определение целей обучения, и соответственно, содержания обучения. Затем подбираются методы обучения, которыми будут достигаться поставленные цели, и модульность их использования. Не менее важно умение в процессе изучения научной дисциплины использовать адекватные способы и формы промежуточного контроля и, конечно, оценки полученных знаний. Таким образом, изучающий должен определить, прежде всего, цель предстоящей работы. Надлежит максимально индивидуализировать требования и запросы обучающегося. Учет личностной составляющей, определение познавательных предпочтений, разработка индивидуальной познавательной стратегии – именно здесь и потребуются помощь преподавателя.

Особенно уместной будет помощь преподавателя в корректировке разработанной учебной программы путем адаптации ее к индивидуальным способностям и личностным особенностям студента. Таким как, например, как волевые качества, то есть способность учащегося прилагать волевые усилия для достижения цели, преодолевать трудности в процессе учебы, с способностью к концентрации и анализу, чувство ответственности, умение концентрировать внимание, степень

мотивированности, наличие уже сформированных умений и навыков учебной работы. При составлении учебной программы необходимо учитывать и вполне объективные факторы. Например, характер деятельности изучающего учебный предмет, степень занятости и даже конкретные материальные условия, которыми располагает студент (например, доступ к интернету, приобретение последних выпусков учебной литературы и т.п.).

Особая ответственность возлагается на педагога в связи с необходимостью обеспечения студента необходимыми для продуктивной самостоятельной учебной деятельности условиями. В их числе: информационные ресурсы (научная литература, учебные пособия, индивидуальные задания, дополнительная учебная литература), методические материалы и рекомендации, контролирующие материалы (тесты), временные ресурсы, консультации, возможность выбора заданий для самостоятельного выполнения; коллективные (групповые) обсуждения хода, проблем и результатов самостоятельной работы студентов.

Организуемая в высшем учебном заведении самостоятельная работа может носить как эпизодический (отдельные темы, задания, проекты), так и перманентный характер. В последнем случае самостоятельная работа становится одной из ведущих форм организации учебного процесса. Тогда самообразовательную деятельность студентов можно представить в виде обязательного образовательного модуля, являющегося целевой программой действий обучающегося, содержащего банк информации, методические рекомендации по достижению студентом учебных целей. Данным модулем предусматриваются условия для управления самостоятельной работой каждого студента по усвоению программного материала. Реализация данного учебного модуля может осуществляться на протяжении семестра, учебного года. Этот модуль призван формировать навыки учебной самостоятельности, способность к самоорганизации, инициативу. Индивидуальная траектория движения по учебному курсу помогает студенту научиться планировать свою работу, управлять своим временем, устанавливать сроки, оценивать свои возможности и объемы рабочей нагрузки, предвидеть проблемы, корректировать программу действий, установить свои приоритеты.

Автономия процесса приобретения, структурирования и закрепления студентом знаний органично сочетается с контролирующей и консультирующей деятельностью одного или нескольких преподавателей. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов предполагает организацию текущего контроля со стороны педагога, самоконтроля и взаимоконтроля студентов. Предлагаемые преподавателем студентам формы самоконтроля и взаимоконтроля зависят от творческой гибкости и широты диапазона общепедагогических и психолого-педагогических знаний, умений и навыков педагога. В числе наиболее продуктивных сегодня можно отметить такие, как фактологический бюллетень, обзорный лист, поэтапное резюмирование каждого фрагмента учебной работы, презентации.

Очевидны сложности и проблемы, возникающие в процессе планирования, осуществления управляемой самостоятельной работы студентов, последующей рефлексии. Самостоятельную учебную деятельность студентов необходимо специально планировать, подбирать для неё специальные формы и методы, выделять время, помещения и технические ресурсы. Но именно нацеленность педагогического процесса на организацию самостоятельной работы студентов отвечает требованиям информационного общества, ориентирующего образование на развитие у обучающихся аналитических и рефлексивных способностей, на сознательную выработку необходимых навыков и умений, на активизацию поисково-познавательной деятельности студента, на мотивирование студентов к самообразованию, самоактуализации и самостоятельной мыследеятельности.

Л.М. Зотова (РАО, Москва, Россия)

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ВЫСШЕГО ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

«Мыслящий человек есть мера всему»
В.И. Вернадский

Историческое сознание как феномен общественного сознания формируется путем распространения в массовом сознании добытых исторической наукой знаний-результатов специализированного познания истории. Усваивая опыт предшествующих поколений в области трудовой деятельности, политических и социальных отношений, мы учимся анализировать прошлое и оценивать современное состояние и развитие различных социальных институтов, в том числе и образования, учимся рефлексировать и принимать решения для самореализации. Через осмысление исторического опыта мы обретаем понимание настоящего.

Историческое мышление всегда рефлексивно, так как рефлексия – мышление об акте мысли. Любое наше действие или произведенный акт, взятый в его неповторимости, не может, быть запланированным наперед. Насколько бы мы тщательно его не обдумали, он всегда будет содержать много непредвиденного и неожиданного. Для каждого исторического времени или этапа существует определенный исторический порядок. Мышление о прошлом в этом случае зависит от обязательного в данное время образа исторического порядка, образ же - от образа культурного порядка, существующего на данном отрезке времени. Педагогическое мышление, как правило, связывают с управлением формирования мыслительной деятельности педагога и уровнем его развития, процессом решения педагогических задач. Проникновение в лучшие традиции мирового и отечественного опыта развития педагогического мышления, позволяет современным преподавателям высшей школы найти собственный, индивидуальный стиль в работе со студентами.

История высшего женского педагогического образования в России гуманистична по своей сущности, она была нацелена на человека, на женщину, на ее индивидуальность, ее женское личностное начало. Преобладание в культуре мужского начала обуславливало приоритет власти, ценности вещей, суверенности и независимости, амбиций и представительности. Женское начало напротив, обеспечивало культуре ценности иного порядка: качество жизни, заботливость, взаимозависимость и в высшем смысле человечность. Оба этих культурных типа играют равновеликую роль в жизнедеятельности человечества и

способствуют: стремлению к изменению и инновациям, стабильности и устойчивости общества. Проблемы женского образования определялись отношением к женщине в государстве. Менялось отношение к женщине – менялось и отношение к женскому образованию. Несомненно, допуск первых женщин в университеты в дореволюционной России открыл новый путь к получению ими высшего образования и, вместе с этим, квалификации женщины-педагога. После окончания Высших женских курсов (далее – ВЖК) женщины получали дипломы, приравненные к дипломам университетов. Но первые шаги женщин в науку были сложными. Так, в 1859-61 годах женщины посещали в качестве вольнослушательниц Петербургский и Московский университеты, а в 1862-64 годах - Медико-хирургическую академию. По Уставу 1863 года доступ женщин в университеты не был разрешён, что вынуждало их уезжать для обучения в Западную Европу. Только в одном Цюрихском университете в 1873 году обучалось 108 русских женщин. Безусловно, жизнь за границей накладывала свой отпечаток на судьбу русских женщин. Лишь немногие успешно оканчивали курс университета и добивались успехов в научной карьере, преподавательской деятельности в качестве профессоров университетов как в области математики и юриспруденции, так и в области медицины (Н. П. Сулова, М. А. Бокова С. В. Ковалевская и многие др.). Российское правительство и видные ученые действительно признав научные успехи женщин и их стремление к высшему образованию, приняло меры для обучения женщин на специальных общеобразовательных курсах. Так, в С.-Петербурге в 1870 году были основаны Владимирские курсы, где читались лекции для лиц обоего пола; в Москве в 1872 году - общеобразовательные курсы профессора В.И. Герье и курсы учёных акушеров при Медико-хирургической академии в С.-Петербурге (с 1876 году - Женские врачебные курсы), в 1878 году – ВЖК в С. - Петербурге (Бестужевские курсы) и Киеве. Благоприятный период в отношении высшей женской школы продолжался сравнительно недолго. Существовал ряд проблем, прямо или косвенно, оказывавший влияние на женщин, стремящихся к получению высшего образования. Проблемы касались семейных отношений и противодействия родителей

образованию дочерей; косность взглядов самого общества на проблему образования женщины и необходимости получения образования в семейной жизни; неблагонадежность слушательниц ВЖК и нарушение общественных традиций; нежелание уступок в правительственных кругах и отдельных представителей власти, которые видели в стремлении женщин к образованию признаки протеста против существующего строя.

Тем самым, в 1886 году приём слушательниц на все ВЖК был прекращён, в 1889 году - возобновлён лишь на Бестужевские курсы в С-Петербурге, а в Москве высшее женское образование приобрело форму «коллективных уроков» при Обществе воспитательниц и учительниц. Следует отметить, что на ВЖК преподавали профессора университетов, видные ученые, имеющие мировую известность. Их знания и опыт оказывали значительное влияние на дальнейшую судьбу слушательниц и выбор профессии. Идеолог женского образования в России начала XX века П. Ф. Каптерев рекомендовал при составлении планов и программ женских учебных заведений обращать внимание на две специфические характерные черты женской психики: на большее значение в жизни женщин чувств, чем у мужчин, и на разносторонность женского ума. Этими двумя факторами определялось как содержание женского общеобразовательного курса, так и общие особенности организации женских учебных заведений. Основа содержания женского образования, по мысли ученого: «заключается не столько вовне, в изучаемых предметах, сколько внутри, в изучающем духе. Гармония достигнется не при единстве изучаемого предмета, не при однообразии занятий, а при соответствии упражнений природе ума, при стройности впечатлений на ум». Гармоничное развитие женского ума педагог видел при разнообразности и вариативности учебного материала, отвечающим его разносторонности, «его различным ступеням развития и запросам, при необходимой сосредоточенности каждого отдельного упражнения и стройности и гармонии всех».

Первоначально при открытии ВЖК курс обучения был двухлетний, к 1881 году расширился до четырехлетнего. Так, например, на Киевских ВЖК было два отделения: словесно-историческое или историко-философское и физико-математическое. Их отличительной чертой являлось обилие

необязательных предметов. На словесно-историческом отделении преподавались: русская грамматика и история русской литературы, естествоведение, всеобщая история, русская история, история физико-математических наук, история философии, эстетика, немецкая литература, английский язык и гигиена. Курс физико-математического отделения составляли предметы: естествоведение, геометрия, приложение алгебры к геометрии, география, физика, история философии, гигиена, химия, история физико-математических наук, английский язык. В качестве необязательного предмета преподавался с 1884 года латинский язык.

С 1910 года началось уравнивание в правах выпускных свидетельств ВЖК и мужских учебных заведений. 11 октября 1911 года в России был принят Закон, согласно которому женщинам, окончившим ВЖК, разрешалось получать диплом, приравненный к государственному. Этим же Законом было разрешено допускать женщин к экзаменам за полный университетский курс. В 1914 году на Всероссийском съезде был впервые поднят вопрос о повышении общеобразовательного уровня учительниц средних учебных заведений. В этом контексте педагогические приоритеты определяли содержание, организационные формы, цели и задачи повышения квалификации педагогов через ускоренные курсы, совещания, обмен опытом, экскурсии, самообразование и коллективную работу учителей.

Полная реализация личностного потенциала женщины в различных сферах деятельности, в том числе и в высшей женской школе можно охарактеризовать как показатель женской устойчивости, выдержки, воли, стремления быть образованной и услышанной, приносить пользу семье и отечеству. В этом отношении историческое сознание педагога-женщины на каждом этапе базировалось на общепедагогических, общечеловеческих ценностях, освоение которых стимулировало духовно-нравственное развитие и совершенствование ее личности. Поэтому историческое сознание связано с восприимчивостью педагога к интересам и потребностям учащихся, к гуманным средствам воспитания и обучения. Вместе с тем, как плод историко-педагогической образованности, историческое сознание позволит

будущим педагогам вд охновляться уроками прошлого для создания будущего.

Понимание проблем педагогической теории и воспитательно-образовательной практики в исторической динамике, открытость современного образования, вариативность его различных форм и расширение границ самого процесса обучения в высшей школе, построение моделей с учетом методических указаний и работ на перспективу – все это представляет существенный компонент профессионального и нравственного совершенствования мыслящего педагога как организатора передачи собственного индивидуального опыта в гендерной образовательной и культурной среде.

Литература

При подготовке научной статьи использованы материалы сайтов:

<http://maxbooks.ru/pedogog/index.htm>

<http://forum.vgd.ru/132/10887/> Женское образование

http://culture10.narod.ru/cult_t14r3part4.html

И. С. Зайцев (АПО, Минск, Беларусь)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образовательная ситуация в современном педагогическом обществе детерминирована фактом приобретения системой дополнительного образования взрослых более выраженной личностно значимой и социальной направленности. Последипломная подготовка специалистов не есть формальное дополнение к основному образованию, а является его необходимым продолжением. Следовательно – основное и дополнительное образование предполагают друг друга, что трактует необходимость признания их единства как перманентной составляющей развития человека.

При единстве теоретико-методологических основ представленных форм образования прослеживается их специфичность, обусловленная отличием предполагаемой

конечной модели как образца решения профессиональных задач. В системе повышения квалификации и переподготовки кадров включение в образовательный процесс взрослого человека будет эффективно лишь при условии учета специфики уже полученного образования с ориентацией на социальный заказ.

Процесс совершенствования последипломного образования станет актуализирован при оформлении его логичности, то есть – стройности и разумности, что требует определения составляющих повышения качества учебной деятельности. В значении таковых способны выступить: интенсификация процесса последипломного образования; повышение эффективности дополнительного образования учителей-дефектологов.

Говоря об **интенсификации**, следует принять во внимание, что повышение квалификации и переподготовка кадров специального образования принимают адекватность, следуя андрагогической модели, предполагающей не столько обучение со стороны преподавателя, сколько помощь слушателю в построении процесса приобретения новых знаний, то есть оформление своеобразной модели обучения, в основе которой – партнерские отношения. В такой организации преподаватель исполняет роль куратора образовательного действия и консультанта.

Реализация данной модели – конструирование возможных в дальнейшей профессиональной деятельности проблемных ситуаций, для выхода из которых слушатели овладевают новыми знаниями и специальными действиями. Отмеченное предполагает организацию сотрудничества на всем протяжении процесса приобретения знаний, создание оптимальных условий для достижения целей каждого занятия, постоянный учет имеющегося у слушателей опыта и учет индивидуальности каждого для поддержания профессиональной мотивации и интереса к совместной с преподавателем деятельности.

В последнее время приобретают актуальность вопросы, касающиеся разработки и внедрения в образовательный процесс педагогических технологий, не просто **повышающих эффективность**, то есть обеспечивающих достижение наиболее оптимальных из предполагаемых результатов, дополнительного образования учителей-дефектологов, а гарантирующих мобилизацию и усиление индивидуальности и творческого

потенциала участников образовательного процесса. Повышение квалификации не выдвигает на первый план проблему достижения конкретной образовательной планки, а ставит задачу совершенствования профессионального мастерства уже готовых специалистов наиболее эффективными педагогическими средствами.

Если рассматривать технологию с элементарно технической точки зрения, то – это сочетание приемов процесса получения ожидаемого результата. С этой позиции технология включает перечень и последовательность определенных действий, характер оборудования деятельностного процесса, квалификацию реализатора процессуальной составляющей. Такой взгляд, базируясь на понятийной основе, позволяет более адекватно рассмотреть условия повышения эффективности образовательного процесса.

Важным представляется вопрос о качестве технологий, используемых в последипломном образовании. Его решение обеспечивается способностью выбрать наиболее экономичный вариант, гарантирующий высокий уровень педагогического процесса с положительным результатом. Это возможно при закреплении и использовании имеющегося передового опыта в сочетании с реализацией со бственного творчества, подкрепленного широкими знаниями профессионального толка.

Данная позиция обеспечена положением о диалектическом единстве приобретенного нового и ранее накопленного знанияевого багажа. Самое прогрессивное из уже имеющегося переходит в качественно новое, придавая ему действенность. Подведение новой научной основы возрождает старые знания в более совершенном виде. В качестве такой основы выступает организация режима диалога при отсутствии авторитарности в процессе обсуждения педагогических проблем.

Повышение эффективности последипломной подготовки кадров специального образования предусматривает совершенствование готовности к реализации индивидуальной составляющей педагогического воздействия, повышению качества педагогических технологий на основе содержательного переосмысления и усовершенствования операционной образовательной модели.

Таким образом, для совершенствования повышения квалификации и переподготовки кадров специального образования целесообразным представляется интенсификация процесса последиplomного образования и повышение эффективности дополнительного образования учителей-дефектологов.

Однако, данные номинации не исчерпывают реестр возможных составляющих совершенствования последиplomного образования учителей-дефектологов. Для этой цели могут также служить: совершенствование контроля усвоения слушателями учебного материала; реализация инновационной деятельности; создание психолого-педагогических основ менеджмента в образовании взрослых; использование технологий учебного проектирования в системе последиplomного образования и др.

П.Н. Резько (БрГУ, Брест, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Обучающая составляющая в деятельности вуза связана с целенаправленной совместной работой преподавателей и студентов по освоению новых знаний, умений и навыков обучающимися. Это предполагает творческое развитие личности преподавателей и студентов, умение использовать наработанный другими опыт, переосмысливать его и вносить что-то свое новое. Это обучение студентов самостоятельно вести поиск научной истины, поскольку знания в современной интерпретации представляют собой не просто хранилище информации, а «совокупность способов понимания, вырабатываемых человеком в процессе познания» [Barrow R, 2006]. Поэтому обучение в современном университете предполагает, что главное умение, которое должны обрести студенты, заключается в том, чтобы научиться решать проблемные задачи, с которыми они могут столкнуться в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

По мнению известного педагога и философа профессора Альфреда Норса Уайтхеда: «Обоснование необходимости университета состоит в том, что он сохраняет связи между знанием и сутью жизни, объединяя молодых и старых в образно

богатом процессе обучения. Университет передает информацию образно. По крайней мере, это та функция, которую он должен выполнять для общества, иначе он не имеет права на существование. Атмосфера напряженности, порождаемая образной передачей материала, преобразует знания» [Whitehead A, 1929]. Поэтому само обучение в университете отличается от данного процесса в других учебных заведениях. Основное внимание должно уделяться проблемному обучению. Проблемное обучение, по мнению А.М. Матюшкина, вносит в учебный процесс поисково-исследовательский характер. Оно способствует развитию теоретического мышления и формированию познавательного интереса к содержанию изучаемого материала, резко увеличивает мотивацию будущей деятельности специалистов [Матюшкин, А.М, 1980].

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведения, а для решения проблемы или проблем. При традиционной педагогической стратегии - от знаний к проблеме - студенты не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. При этом есть понимание, что обществу требуются креативные специалисты, способные к импровизации, к выработке нетрадиционных решений в проблемных ситуациях, поэтому необходимо создания вариативной, творчески насыщенной образовательной среды, отвечающей потребностям и индивидуальным запросам студентов [Кухарчик П.Д., 2008]. Данный процесс невозможен без личности критически мыслящего творческого педагога.

Развитию креативности преподавателей и студентов во многом способствует творческая атмосфера внутреннего образовательного пространства университетов. Но она стихийно не формируется, ее надо создавать всем и постоянно, в первую очередь стимулируя познавательную мотивацию, которая побуждает человека развивать свои склонности и возможности,

оказывает определяющее влияние на формирование личности и раскрытие ее творческого потенциала.

С появлением познавательно-побуждающих мотивов происходит перестройка восприятия, памяти, мышления, переориентация интересов, активизация способностей человека, создавая предпосылки успешного выполнения той деятельности, к которой он испытывает интерес. Но, к сожалению, инерция традиционной педагогики еще очень велика и ориентирует преимущественно на стимуляцию побуждающих мотивов, на мотивацию достижения: получить высокие баллы, успешно сдать сессию и т.д. Вот почему выявление психолого-педагогических характеристик, способствующих появлению познавательной мотивации с последующей ее трансформацией в мотивацию профессиональную, представляет собой одно из стратегических направлений развития педагогики высшей школы и инновационных технологий обучения. Сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации оказывает наибольшее влияние на эффективность обучения. Преподаватель должен так организовать педагогическое и межличностное общение и так направлять учебную деятельность студентов, чтобы мотивация достижения не препятствовала возникновению познавательной мотивации и их корреляция порождала развитие познавательно-побуждающих мотивов.

Развитию творческого потенциала личности студентов способствуют многие методы и приемы, применяемые педагогами вуза в учебном процессе: мозговая атака, мозговой шторм, методы аналогии, ассоциаций, эвристических вопросов и др. Успешно можно реализовать и метод «Pro et contra» (за и против) в различных дебатах. Сам метод заимствован из средневековой схоластики университетского образования, где его активно использовали с целью выяснения истины. Развитию креативной направленности личности в период обучения в университете важно потому, что если студент не научится сам ничего творить, то став работать впоследствии, он будет только подражать и копировать.

Литература

Матюшкин, А.М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления / А.М. Матюшкин // Новое в теории и практике обучения: в помощь слушателям фак. новых методов и средств обучения при Политехн. музей: [сб. ст.] / Всесоюз. о-во «Знание», Политехн. музей, Науч.-исслед. ин-т проблем высш. шк. – М., 1980. – Вып. 1 / сост.: А.М. Матюшкин, Л.В. Путляева. С. 3–47.

Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов / П.Д. Кухарчик [и др.] ; Белорус. гос. пед. ун-т.-Минск: БГПУ, 2008. – 196 с.

Barrow, R. An introduction to philosophy of education / R. Barrow, R. Woods. – 4th ed. – London ; New York: Routledge, 2006. – XIX, 200 p.

Whitehead, A. Universities and their functions / A.N. Whitehead // The aims of education and other essays / A.N. Whitehead. – New York, 1929. – P. 91–101.

Н.В.Жалнина (РУДН, Москва, Россия)

ОБНОВЛЕНИЕ ВУЗАМИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Государственная политика страны отражает роль образования как социального института и как инструмента ее социально-экономического развития. Выделяет средства для модернизации высшего образования на улучшение исследовательских программ и инфраструктуры российских университетов. Модернизация высшей школы должна обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях, готовых к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Интеграционные процессы российского образования в международное образовательное пространство требуют от высшей

школы наличия обновленного методического обеспечения учебного процесса. В условиях демографического спада и экономического кризиса необходимо создание программ опережающего обучения, разработка новых технологий в образовании, повышение научного потенциала университетов.

Разработка фундаментальных принципов организации учебного процесса, планирование, координация и обмен опытом методической работы должны возлагаться на наиболее опытных научно-педагогических работников, подтвердивших свою компетентность в области методической работы. При этом особенно важны условия, когда методы обучения тесно связаны с личностными и возрастными способностями студентов, проявлениями их индивидуальности. Необходимо только, чтобы основные образовательные программы могли обеспечить установленные ФГОС ВПО требования к выпускникам высшей школы.

Преимущества использования инновационных образовательных технологий в учебном процессе состоят в повышении познавательной активности, формировании интереса к знаниям, развитии творческой активности, создании комфортной среды обучения студентов.

Многоуровневая система обучения по своему характеру соответствует университетскому образованию, основной целью которого является подготовка широкообразованных специалистов по междисциплинарным образовательным программам, комбинируя общее и специальное образование различного профиля. Новые технологии обучения в вузе позволяют развить субъектные качества студента. При этом наиболее целесообразным является определение структуры учебного процесса на основе индивидуализации, когда ролевую часть несет сам студент, а профессорско-преподавательский состав выполняет функции направляющей и корректирующей стороны.

Изменение ориентиров обучения, новизна и многоаспектность задач требует альтернативных педагогических подходов к организации учебного процесса. При этом структура и характер педагогической деятельности существенно модернизируется. В деятельности преподавателя на первый план выступают такие составляющие педагогического мастерства, как

мобильность в выборе методов подачи и активизации дидактического материала, умение перестраивать стандартные модели обучения, своевременного изменения стратегии и тактики учебного процесса, дифференцированного обучения путем его индивидуализации и стимулирующего воздействия на личность обучаемого.

Особый интерес представляет система многоуровневой подготовки: магистратура, бакалавриат и аспирантура. Наиболее целесообразно в подготовке магистров выделить равноценные составляющие – теоретическое обучение и научно-исследовательскую работу. Следовательно, учитывая специфику организации учебного процесса, для создания единой системы обеспечения качества реализации многоуровневых образовательных программ необходимо их строить, опираясь на модульные принципы организации учебного материала.

Следует обратить также внимание, что переход к исчислению общей трудоемкости в зачетных единицах влечет за собой смещение акцентов в учебном процессе высшей школы на самостоятельную работу студентов. При этом возникает необходимость отражения ее в учебных планах и адекватного учета при разработке методического сопровождения учебного процесса.

Понятие технологии продуктов массового использования предполагает новые формы обучения: деятельностный подход, проектные методы («продуктивное обучение», кейс-стади и проч.), использование гибких модульных образовательных технологий. Следовательно, новые технологии обучения размывают границы между подготовкой и переподготовкой, между базовым и непрерывным образованием [Сенашенко В.С., Жалнина Н.В., 2009]. Формируется новая система оценивания выпускника, фиксирующая конкретные достижения, полученные умения и опыт в системе профессионального непрерывного образования. Обучение становится важной сферой деятельности, его принципы преобразуются в субъект-субъектные, личностно-ориентированные формы. И меняется характер деятельности профессорско-преподавательского состава в методах проектирования образовательного процесса, где от преподавателей требуется больше умения быстро обновлять и модернизировать

составляющие учебно-научного процесса. В реализации практических задач учебного процесса педагогические компетенции в союзе с современными образовательными инструментами и технологиями становятся основой преобразований управления качеством образования.

Формирование комплексной организационно-методической системы должно способствовать созданию у студентов активной познавательной позиции с целью овладения навыками будущей профессиональной деятельности и обучения в течение всей жизни.

Создание количественных эквивалентов содержания обучения и степени освоения образовательных программ обучающимися вносят принципиальные изменения в оценку качества образовательного процесса и создают условия для совершенствования образовательных технологий. Введение различные интерактивных методов в учебный процесс означает серьезную трансформацию существующих методик преподавания.

Образовательные учреждения высшего профессионального образования в силу своей специфики и особенностей организационного устройства самостоятельно определяют наиболее эффективные формы организации учебного процесса, регламентируют деятельность руководства, направленную на повышение качества подготовки специалистов. Успешность проведения реформ в высшем образовании зависит от целостности, системности и комплексного характера нововведений, ориентированных на освоение нового качества образования. Современные образовательные технологии при внедрении в учебный процесс создают перспективу развития вузам по принципу «от управления образовательными учреждениями к управлению образовательными программами».

С.Е. Зайцева (НИТУ «МИСиС», Москва, Россия)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТА**

В связи с изменениями, происходящими в обществе, науке и технике, постоянного внимания требуют вопросы профессиональной подготовки специалистов в различных областях науки и производства. Размышляя о профессиональном образовании, необходимо отметить, что главная его цель – подготовка квалифицированного специалиста. Следует подчеркнуть, что в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста, первостепенное значение имеет формирование его профессиональной компетентности. Уточним, что в научных исследованиях различают два близких, но не совпадающих по содержанию понятия: компетенция и компетентность, имеющие непосредственное отношение к профессиональной деятельности любого специалиста. Компетенция – определяется в словаре иностранных слов как круг полномочий какого-либо органа или должностного лица. Анализ педагогической литературы показал, что компетентность интерпретируется как осведомленность, эрудированность, обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

Под профессиональной коммуникативной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способность к выполнению профессиональной деятельности.

Часто в рамках той или иной профессиональной деятельности компетентность и квалификацию рассматривают как родственные понятия.

По материалам исследований зарубежных, а также отечественных авторов, можно заметить, что понятия «компетентность» и «квалификация» употребляются как синонимы. В их понимании квалификация отражает степень развития личности в социальной сфере ее жизнедеятельности, определяет ее социальный статус и имеет экономические показатели, что и является ее отличительным признаком.

Если говорить о какой-либо профессиональной деятельности, то в отличие от термина «квалификация», компетентность, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, содержит и такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные

способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Зарубежные и отечественные исследователи уделяют большое внимание проблемам иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста. Вопросам профессионального становления посвящены работы многих исследователей. Например, Л.Л. Зелинская считает, что профессиональная компетентность определяется уровнем соответственно-профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, его творческим и ответственным отношением к делу. Как считает названный автор, компоненты структурной цепочки «грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет» отражают структуру становления личности и являются взаимозависимыми и взаимодополняемыми. По мнению вышеназванного автора, обученность, профессиональная подготовка, профессиональный опыт и профессионализм являются основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности. В процессе профессионального становления личности формируется система профессионально важных качеств.

Профессиональное общение, как особый случай общения как такового, является процессом установления и развития контактов между людьми, который порождается потребностями совместной деятельности.

Рассуждая о профессиональном общении, следует отметить, что одно из основных требований к специалисту нашего времени во всем мире – это коммуникативная подготовленность, одним из компонентов которой является владение письменной или устной речью на родном языке, литературой и, как минимум, владение одним из наиболее распространенных языков мира.

Существует направление, которое получило название «иностранный (английский) язык для конкретных целей» (Language (English) for Specific Purposes – LSP (ESP)). В нем определяется круг коммуникативных потребностей обучающихся (обычно определенной профессии) и затем разрабатывается программа обучения, направленная на овладение

соответствующими навыками. Разработка такой программы требует определения профессиональной социально-коммуникативной позиции выпускника, которая представляет собой набор социально-коммуникативных ролей данного специалиста при использовании им своих профессиональных обязанностей.

Зарубежные специалисты также отмечают особую значимость обучения иностранному языку по программам ESP, а следовательно, и необходимость отбора учебного материала в соответствии с конкретными коммуникативными нуждами обучающихся.

Например, Брин и Кэндлин отмечают, что целью всех обучающихся иностранному языку является изучение языка в сфере своих профессиональных интересов. При этом Джонз подчеркивает, что одним из преимуществ методики обучения ESP является адаптация обучающих программ под нужды конкретных групп студентов. Она также говорит о необходимости при разработке такой методики учета следующих требований:

- программа обучения должна быть составлена только на основании потребностей обучающихся;
- в программу обучения должны быть включены материалы, содержащие информацию о профессиональной деятельности обучающегося.

Определяя методику ESP, заметим, что она должна соотноситься по своему содержанию с конкретными дисциплинами и сферами деятельности обучающихся, быть сфокусирована на профессиональном языке, соответствующем этим видам деятельности.

Отметим, что при составлении программы ESP особое внимание следует уделять текстовым материалам. Признаком хорошо разработанной программы является такой материал, изучение которого стало бы мотивирующим фактором для обучающихся и оказалось бы важным для их профессиональной деятельности.

Рассмотренные основные принципы обучения по программам ESP, иностранному языку для конкретных целей, перекликаются с некоторыми положениями теории профессионально-ориентированного общения, которое является

одной из главных составляющих в процессе формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности.

Коммуникативный подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется систематизированное и ускоренное обучение иностранному языку как средству общения в условиях моделируемой на учебных занятиях профессионально-ориентированной коммуникации. Коммуникативная ценность в этом случае проявляется через активное вовлечение обучаемых в решение поставленных задач по извлечению из текстов профессионально и прагматически значимой информации. Таким образом, одним из важнейших аспектов в процессе обучения специалистов иностранному языку является использование профессиональной тематики.

Обучение профессионально-ориентированному общению на иностранном языке осуществляется посредством информирования как процесса сообщения неизвестной информации об известных профессионально-значимых объектах с учетом предметной компетенции обучаемых, что способствует повышению прагматической ценности обучения.

Кроме этого следует отметить, что профессионально-ориентированное общение на иностранном языке является непременным условием существования международного профессионального сообщества и охватывает все аспекты его деятельности и психологии.

Литература

Артемьева О.А. Активизация познавательной деятельности студентов вуза при обучении иностранному языку на основе учебно-ролевых игр. – Тамбов: Тамб. ГУ им. Г.Р. Державина. 2007, – 192с.

Кан-Калик В .А. Учителю о педагогическом общении: Кн.для учителя. – М.: Просвещение. 2007, – 190с.

Breen M.P., Candlin C.N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching // Applied Linguistics. – 2009, –N1. – 89-112p.

Johns A.M., Dudley-Evans T. English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose // TESOL Quaterly. – 2011, N26. – 297-314pp.

Philips, S.U. Participant structures and communicative competence. Warm Springs in community and classroom. In functions of language in the classroom. Ed. C. 2012,– 21p.

Savignon S.J. Evaluation of Communicative Competence: the ACFL Provisional Proficiency Guidelines // The Modern Language Journal. – 2005, –V.69. – 129-134pp.

**Л.А.Быстрякова, А.В.Гагарин (РАНХиГС
при Президенте РФ, Москва, Россия)**

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодежи в информационном обществе» (№ 13-06-00479)".

Проблему развития информационно-коммуникационной компетентности личности можно рассматривать на современном этапе развития информационного пространства как неотъемлемую составляющую инновационного поля исследований в сфере личностно-профессионального развития человека, а саму компетентность как объективное условие повышения результативности будущей профессиональной деятельности, высокий уровень сформированности указанной компетентности как психолого-акмеологический фактор успешности такой деятельности.

Информационно-коммуникационную компетентность личности в рамках интеграции психолого-акмеологического и психолого-педагогического знания мы рассматриваем:

– как результат овладения личностью в процессе ее становления ключевыми компетенциями, связанными с пониманием роли глобального информационного пространства в

лично-профессиональном развитии человека, своего места в нем как личности и как профессионала; результат личностного самосовершенствования, отражающего потребность в саморазвитии и личностном росте;

– как неотъемлемая составляющая профессионализма специалиста, объединяющая качества его личности, дающие ему возможность осуществлять профессиональную деятельность с применением современных информационно-коммуникационных технологий;

– как связующее звено в системе важнейших образований «информационной личности» – информационной культуры и частных случаев ее компетентного проявления (информационной и информационно-коммуникационной компетентностей);

– как интегративное свойство личности, в котором структурно представлены мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, эмоционально-волевой, рефлексивный компоненты;

– как системно-функциональное образование, представленное соответствующими личностными функциями: общими – мировоззренческой, методологической, ценностной, прогностической, социальной, культурной, образовательно-развивающей, профессиональной; и специальными – непосредственно информационной, коммуникационной, поисковой, удостоверительной, организационной, конструктивной.

Критерии и показатели продуктивного развития, а также уровни развития информационно-коммуникационной компетентности личности имеют свою специфику, в том числе определяемую особенностями современной парадигмы социального развития в глобальном информационном пространстве, следуя которой продуктивность профессиональной деятельности определяется степенью реализации в деятельности всей совокупности соответствующих лично-профессиональных свойств и качеств специалиста – профессиональных компетенций и компетентностей. Общие (интегративные) критерии продуктивности развития профессиональной компетентности определяются закономерностями профессиональной подготовки личности на

различном уровне и отражают психолого-акмеологический, психолого-дидактический, гносеологический, социологический и др. аспекты, имеющие непосредственное отношение к организации, самоорганизации и осуществлению профессиональной деятельности вообще и с применением информационно-коммуникационных технологий в частности. Частные (интегральные) критерии продуктивности развития информационно-коммуникационной компетентности в своих показателях отражают уровень ее сформированности по компонентам: мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностно-практическому, эмоционально-волевому, рефлексивному и являются теоретическим основанием для разработки соответствующего диагностического инструментария.

Психолого-акмеологическая система развития информационно-коммуникационной компетентности личности характеризуется возможностью выбора тех или иных информационно-коммуникационных технологий и, следовательно, вида взаимодействия, а также использованием психолого-дидактической составляющей (цели, задачи, содержание, результаты, формы, методы); ее внедрение есть отражение процесса актуализации построенной модели в реальной практике.

Психолого-акмеологическое содержание информационно-коммуникационных технологий отражает их особенности – сотрудничество и совместная деятельность, в том числе творческая, технологии группового и массового взаимодействия, многоформатность и сочетаемость, интерактивность, возможность репродуктивного и креативного творчества в профессионально-образовательной деятельности. Актуализация психолого-акмеологического потенциала информационно-коммуникационных технологий в практике развития информационно-коммуникационной компетентности личности осуществляется с учетом соответствующих принципов: на уровне среды: «избыточности» информационной среды; ее структурированности; ее непрерывной обновляемости (в плане контента и ресурсов); межпредметности (в плане содержания); на уровне коммуникаций: диалогичности, интерактивности, многообразия обратных связей (в плане информационно-коммуникационных взаимодействий); их практической

ориентации, репрезентативности, гибкости, взаимодополняемости; на уровне личности: актуализации субъективных целей; развитие готовности к освоению информационно-коммуникационных технологий; соотношения различных возможностей для собственной организации соответствующей деятельности.

**Н.А. Ким (НТУ «ХПИ», Харьков, Украина),
Н.В. Солонкина (ВУАБ, Харьков, Украина)**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Широкое развитие информационных технологий и их проникновение во все сферы жизни общества определяет мировое развитие в течение последних десятилетий. Компьютерные технологии преобразуют все сферы жизни, в том числе и образовательный процесс. Информатизация высшего образования предусматривает реализацию комплекса мер, способствующих повышению уровня подготовки специалистов путём расширения сферы использования вычислительной техники и компьютерных технологий в учебной и научно-исследовательской работе. Это возможно только при всесторонней поддержке государства, направленной на совершенствование и структурное изменение системы образования, на обеспечение современного материально-технического оснащения учебного процесса.

В настоящее время в рамках выполнения государственной целевой программы внедрения информационно-коммуникационных технологий проходит Всеукраинский образовательный тур Microsoft. Сотрудники компании «Майкрософт Украина» поделятся с представителями высших учебных заведений примерами качественных улучшений образовательного процесса. Харьков стал городом, который первым ознакомился с информационными новинками. Тур охватит еще 5 городов - Донецк, Одессу, Днепропетровск, Львов и Киев. Роль информационных технологий в современном

образовательном процессе сложно переоценить. Именно поэтому представители компании «Майкрософт Украина» проводят ряд конференций в разных регионах Украины, чтобы проинформировать о новых технологических возможностях платформ Microsoft для решения самых актуальных задач образования. Построение информационной системы на базе Microsoft Office Communications позволяет не только усовершенствовать учебный процесс, но и существенно сэкономить затраты ВУЗов и время сотрудников. Теперь в учебных заведениях можно проводить мероприятия для сотрудников и студентов с одновременной трансляцией изображения и звука не только в залах, подключенных к системе, но и в вестибюлях учебных корпусов университета. Технология Active Directory позволяет распределять и контролировать работу студентов и преподавателей. В учебных заведениях начато внедрение решения Windows MultiPoint™, которое позволяет использовать один узловой компьютер для обслуживания многочисленных работающих одновременно независимых пользовательских станций. Это не только сокращает расходы на электроэнергию, на приобретение оборудования и техническое обслуживание, но и даст возможность большему количеству людей получать необходимую информацию. А простое управление и настройки значительно усовершенствуют образовательный процесс.

Знания, полученные на этих конференциях, способствуют осознанию роли технологий в образовательном процессе и их широкому применению во всех сферах учебного процесса. Яркий пример успешного внедрения технологий Microsoft - Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт». Изменения в первую очередь коснулись процесса получения информации студентами. В частности, библиотека ВУЗа полностью оцифрована, теперь все желающие могут ознакомиться с учебными материалами университета (а это более 4800 документов) на специальном сервере в Интернете. Новая IT-инфраструктура научно-технической библиотеки НТУ «ХПИ» создана на базе программных продуктов Microsoft с использованием виртуализации. Это не только облегчает работу с материалами, но

и повышает надежность работы интегрированных приложений: системы автоматизации библиотеки, системы контроля и управления доступом, а также web-приложений (Microsoft SharePoint). НТУ «ХПИ» одним из первых среди высших учебных заведений Украины начал активное внедрение новых информационных технологий во все сферы своей деятельности. Существенных результатов этого университет достиг благодаря комплексному подходу к решениям организационных и технических задач, связанных с информатизацией в новых условиях. В ХПИ был создан Центр новых информационных технологии. Основными направлениями его работы являются: координация всего комплекса работ по построению университетской компьютерной сети; информационное наполнение украинского сегмента Интернет; разработка и внедрение системы автоматизации управления учебным процессом и административно-хозяйственной деятельностью университета.

Особый интерес вызывает программа Microsoft IT Academy, в рамках которой студенты и преподаватели получают доступ к множеству образовательных курсов Microsoft. IT Академия позволяет не только снизить затраты ВУЗа на программное обеспечение и сэкономить время преподавателя, но и повысить качество образовательных услуг в области ИКТ. Знания и навыки, приобретенные студентами в результате обучения по этой программе, дадут возможность сдать экзамены на международный сертификат, что, безусловно, послужит стартом для начала трудовой деятельности в современном информационном обществе.

Сейчас в Украине уже функционирует 10 IT Академий Microsoft. По итогам Всеукраинского образовательного тура ожидается открытие порядка еще 10 новых IT Академий, что даст возможность большому количеству молодых людей пройти обучение по востребованным на рынке труда профессиям.

Применение информационных технологий возможно практически при любой форме организации учебного процесса, что позволяет сделать его более эффективным, увлекательным и повышающим мотивацию обучающихся.

Сейчас уже никто не сомневается в том, что информационные технологии помогают в образовании. Их использование влияет не только на качество образования, но и на конкурентоспособность учебного заведения в подготовке высококвалифицированных специалистов для рынка труда. Качество образования сегодня покажет, какой наша страна будет завтра. Без внедрения IT-технологий в сферу образования невозможно гармоничное вхождение государства в мировое сообщество на принципах равноправного сотрудничества и информационной открытости.

А.А.Бехтер (РУДН, Москва, Россия)

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Как известно, человек существует в перспективе своего развития, т.е. своих возможностей – кем он может быть и должен стать. Идея гуманизации предполагает осуществление принципиально иной направленности высшего образования, связанной не с подготовкой «обезличенных» квалифицированных кадров, а с общим социально-нравственным и профессиональным развитием личности будущего специалиста. По своим целевым функциям гуманизация образования представляет собой процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности, как компетентного специалиста. Следует отметить, что исследование проблемы компетентности специалиста привлекает в последние годы все большее внимание ученых и практиков однако в большей мере эти изыскания осуществляются в сфере педагогической деятельности (Варданян Ю.В., 2002).

Главное задачей современного вуза является качественная подготовка компетентного и конкурентоспособного специалиста. Понимание вузовского образования как рефлексивно-развивающего пространства ориентирует его субъектов на значимость выбора и создания собственного мира ценностей, смыслов будущей профессиональной деятельности, овладение

творческими способами решения научных и жизненных задач (Маркова А.К., 1996).

Обращаясь к проблеме профессиональной компетентности специалиста, следует в первую очередь определиться в понятиях «компетенция» и «компетентность». Ориентируясь на подходы, имеющиеся в современных исследованиях, мы пришли к выводу, что понятие «компетенция» в основном используется для характеристики внешних по отношению к человеку функциональных обязанностей, а «компетентность» – для обозначения внутренних личностных проявлений (Софьина В.Н., 2005; Варданян Ю.В., 2002).

Понятие компетентность в буквальном смысле означает «способность выполнить задачу, сделать что-то, быть осведомленным в каком-либо вопросе» (Софьина В.Н., 2005).

Современный этап развития вузовского образования предполагает качественное изменение подходов к его содержанию. Перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение означает изменение в методах, принципах и подходах образования, которые становятся ориентированными на знание рефлексивное (осмысленное). Само понятие рефлексии означает «всякое высвобождение сознания из любой поглощенности; ... процесс рефлексирования есть некоторый путь установления человеком собственного существования, который не есть наперед или окончательно данный» (Семенов И.Н., 1983). Рефлексия – это уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания.

Развитие рефлексии у студента позволяет осуществлять «путь к себе - лучшему», осознавать профессиональную деятельность и ее ценность для себя, творчески решать научные и жизненные задачи. Стимулирование рефлексивных проявлений может быть с помощью свободных суждений, размышлений, высказываний и т.д. Преподаватель может сознательно усиливать эти ситуации, насыщая образовательный процесс «рефлексивным полем». Исходя из положения о том, что «в процессе освоения профессии человек превращает ее в индивидуальный способ деятельности» (Шадриков В.Д., 1999), можно отметить несколько моментов, отражающих необходимость рефлексии в

профессионально-образовательной деятельности специалиста в высшей школе (Рыбакова Т.Т., 2006):

Рефлексия необходима при освоении и совершенствовании профессиональной деятельности.

На основании рефлексии осуществляется контроль управления своей профессиональной деятельностью, в том числе и образовательной.

Рефлексия необходима при изменении условий и содержания деятельности при меняющихся требованиях социума.

Рефлексия является одним из основных механизмов развития самой личности специалиста.

Таким образом, рефлексивный подход в подготовке компетентного специалиста означает создание особого рефлексивного пространства или «поля» позволяющего свободно развивать способность к рефлексии. С этой точки зрения, содержание образовательного процесса является не целью профессионального обучения, а условием для саморазвития специалиста как будущего профессионала.

Литература

Варданын Ю.В. Психологические условия становления профессиональной компетентности педагога и психолога / под науч. ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд. – М.: МПГУ, 2002.

Маркова А.К. Психология профессионализма/А.К.Маркова. – М.,1996.

Рыбакова Т.Т. Рефлексия как механизм развития компетентного специалиста: монография. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006. – 98 с.

Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов //Вопросы психологии. – 1983. - №2.С.18-25.

Софьина, В .Н. Системный подход к исследованию личностно-профессионального развития специалиста в вузе и на производстве / В. Н. Софьина // Современные технологии обучения международные и российские традиции: материалы междунар. конф. «СТО-2005». – СПб.: СГТУ, 2005. Т. 2. – С. 190–192.

Шадриков В.Д. Происхождение человечности /В.Д. Шадриков. – М.: Логос,1999.

А.В.Шагушина (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ
МЕТОДОВ В ИСТОРИКО-ПРАВОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
(на примере изучения правосознания российского общества)**

Развитие современной историко-правовой науки представляет собой процесс перманентного совершенствования теории и методологии исследования, заключающийся в необходимости анализа современных научно-методологических проблем, определении новых подходов и взглядов на совершенствование теоретических и методологических основ исследования истории государства и права.

Необходимость обсуждения этих вопросов диктуется, с одной стороны, современным уровнем развития историко-правовой науки, а с другой, политическим и социально-экономическим положением в современной России. Между тем, основной гарантией успешного реформирования в нашей стране является приверженность демократическим ценностям, укрепление законности, создание ориентированного на поддержку и защиту гражданских интересов и прав государства. Однако только в установлении сущностных интересов граждан, изучении их правосознания и в определении степени их заинтересованности в происходящих процессах кроется ключ к пониманию действительной необходимости тех или иных преобразований. Полусом, определяющим принципиальные основы создания законодательных норм и сознательного следования их предписаниям, служит правосознание граждан, соизмеряющее личную заинтересованность с общественно-необходимым праворегулированием. [Шагушина, Рузин, 2010].

В последнее десятилетие появилось достаточно большое число работ, посвященных различным проблемам правосознания. Тем не менее, до сих пор остаются недостаточно разработанными многие направления в изучении феномена правосознания, как в

гносеологическом аспекте, так и относительно влияния правового сознания на правовую культуру и законотворческий процесс. Требуют дальнейшего раскрытия вопросы методики исследования правосознания в целом и, в частности, построение его структурно-функциональной модели (методики моделирования ситуаций и условий проявления правового сознания). Остается недостаточно изученным социальный аспект общественного правосознания, связанный с оценкой обществом правовых проблем.

Метод контент-анализа, впервые обобщенный в нашей стране еще в 1970 году, на наш взгляд, является наиболее плодотворным при изучении феномена правосознания российского общества в период проведения реформ. Разработкой контент-анализа в качестве метода документального исследования занимались А.Н. Алексеев, В.И. Волович, А.Г. Здравомыслов, Б.А. Грушин, И.Д. Ковальченко и другие.

Познавательные возможности качественно-количественного анализа документов продолжают активно осваиваться. Метод обогащается методологическими и методическими принципами иных гуманитарных наук с привлечением различных видов источников информации. Тем не менее, никто из ученых не делал пока попытку применить метод контент-анализа для ретроспективного изучения историко-правовых документов вообще, и в частности, - для изучения общественного правосознания и его влияния на создание нормативных актов в период реформирования.

Контент-анализ - специальный достаточно строгий метод качественно-количественного анализа содержания документов в целях выявления или измерения социальных фактов и тенденций, отраженных этими документами. Особенность его состоит в том, что он изучает документы в их социальном контексте. Контент-анализ может использоваться в качестве основного метода исследования, параллельного, т.е. в сочетании с другими методами, вспомогательного или контрольного.

Суть контент-анализа состоит в том, что, исходя из исследовательской задачи и учета возможностей используемых описательных источников, выделяют определенную систему качественных признаков, характеризующих свойства объектов и

явлений, т.е. вырабатывают определенный формуляр для обработки источников [Ковальченко, 1987].

Существуют три основных направления применения контент-анализа:

а) выявление того, что существовало до текста и что тем или иным образом получило в нем отражение (текст как индикатор определенных сторон изучаемого объекта - окружающей действительности, автора или адресата);

б) определение того, что существует только в тексте как таковом (различные характеристики формы - язык, структура и жанр сообщения, ритм и тон речи);

в) выявление того, что будет существовать после текста, т.е. после его восприятия адресатом (оценка различных эффектов воздействия).

Нами анализировались такие массовые источники личного происхождения, как крестьянские наказания и приговоры в Государственную Думу, жалобы и прошения рабочих, а также корреспонденция рабочих, солдат и крестьян в редакцию газеты «Известия», Петроградский Совет рабочих и солдатских депутатов, ВЦИК Советов I и II созыва

В ходе проведения контент-анализа было реконструировано содержание правового сознания указанных общественных слоев, определение его приоритетов, структуры, базовых ментальных установок масс; выявление взаимосвязей признаков в каждом источнике информации и всей их совокупности, системы взаимоотношений каждого показателя с другими.

Содержание писем наглядно демонстрирует эволюцию приоритетов правового сознания российского общества в первой четверти XX в.

В результате проведенного исследования установлено, что в структуре правового сознания рабочих, крестьян и солдат в рассматриваемый период можно выделить четыре основных пласта: традиционалистский, демократический (революционно-оборонческий), радикально-антивоенный (с преобладанием политических требований) и социалистический.

Важнейшей задачей многомерного статистического анализа корреспонденции было воссоздание структуры правового

сознания каждой из рассматриваемых социальных групп, реконструкция системы приоритетов и взаимосвязей смысловых категорий в их сознании. Контент-анализ писем с четко обозначенной социальной принадлежностью позволил выявить существенные качественные отличия в структуре сознания различных социальных групп.

На основании данных многомерного статистического анализа был определен характер типичных вербальных реакций и доминирующих в массовом сознании и общественной психологии различных социальных групп народа моделей решения насущных общественных проблем в рассматриваемый период. Это позволило, в частности, сделать вывод о том, что массовое сознание народа было достаточно противоречивым и многослойным. В то же время было установлено, что во время революционных подъемов происходила эволюция массового сознания низов в направлении возрастающей радикализации, мобилизации традиционных крестьянских (общинных) установок мировосприятия, ценностей социальной справедливости и равенства.

Таким образом, изучение общественного правосознания методом контент-анализа позволяет сделать выводы о его структуре, проявлениях, эволюции; осознано значение общественного правосознания как индикатора процесса правовых реформ и вида правового отражения социальной действительности.

Взгляд на правовое сознание как на постоянно формирующийся процесс социально-правового отражения может служить базой для определения - посредством учета ряда условий - того временного промежутка, во время которого в наибольшей степени изменяется или корректируется правосознание общества в силу отражения им общественно-правового конфликта.

При условии наличия эффективной обратной связи по линии «государство - общество», функциональное назначение общественного правосознания проявляется в конструктивных действиях по участию общества в обсуждении законов, и через это - в законотворчестве, что является результатом процесса внутреннего развития правосознания по выработке и выражению им идеала.

Литература

Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. – М., 1987.

Шагушина А.В., Рузин С. В. Правосознание рабочих Центрального промышленного района на рубеже XIX–XX вв. (историко-правовое исследование): монография. - Владимир, 2010.

**С.Н.Куровская (ГрГУ им. Я. Купалы,
Гродно, Беларусь)**

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Создание чего-либо нового предопределяется уровнем развития творческого потенциала личности. Мы считаем, что на развитие творческого потенциала личности в процессе вузовской подготовки влияет использование мультимедийных презентаций. Особого внимания заслуживают мультимедийные презентации, созданные студентами, и представленные перед группой на практических и лабораторных занятиях. Проводится творческая совместная работа преподавателя и студентов, состоящая из следующих этапов.

1. Ознакомление студентов с темами рефератов и проектов по изучаемой дисциплине. Предлагается создать собственную презентацию. В перечень предлагаемых тем включены темы, которые будут рассматриваться на предстоящих лекциях, темы материал по которым дается на самостоятельное изучение студентам, а также темы практико-ориентированного характера, связанные с вопросами, возникающими в профессиональной деятельности педагогов. На этом этапе важным является сотрудничество преподавателя и студентов, формирование творческого стиля взаимодействия, конструктивного отношения студентов к изучаемой дисциплине.

2. Выбор студентами тем по изучаемой дисциплине (с учетом своего интереса) позволяет проявить интерес к парадоксам

и восприятию неоднозначных вещей. По нашему мнению, интерес к изучаемой дисциплине способствует формированию творческой активности, изобретательности в своей педагогической деятельности и жизнедеятельности в целом.

3. Самостоятельная работа студентов с материалом по выбранной теме изучаемой дисциплины. На этом этапе осуществляется отбор и изучение источников информации, их анализ и интерпретация при подготовке к учебным занятиям. У студентов активизируется стремление открывать и исследовать новое. Новые знания, приобретаемые студентами, позволяют представить картину мира глубже и целостно, развивая у них интерес к дальнейшему изучению данной дисциплины.

4. Подготовка студентами собственных мультимедийных презентаций по изучаемой дисциплине. Студент создает собственную презентацию с текстом, таблицами, графическими объектами, применяя к слайдам подходящий по смыслу дизайн, а также эффекты анимации. Данный вид деятельности дает импульс развитию гибкости, быстроты и точности в мышлении и действиях. Творческое мышление формируется в деятельности. Важными являются изобретательские порывы и богатое воображение.

5. Творческий отчет с демонстрацией мультимедийных презентаций по теме изучаемой дисциплины.

6. Обсуждение творческих работ, которое позитивно влияет на развитие способности находить и выражать оригинальные идеи.

7. Рефлексия. Смысл рефлексии в том, что именно она позволяет взглянуть на себя извне. Рефлексия является источником саморазвития личности. Появляются новые навыки и способности, объективно необходимые для самореализации. Развитие навыков рефлексии повышает интеллектуальный и личностный уровень саморазвития личности. Рефлексия собственной деятельности, связанной с подготовкой и демонстрацией мультимедийных презентаций по теме изучаемой дисциплины, позволяет будущим педагогам фиксировать состояния своего развития, саморазвития и причин этого. Результаты рефлексии отражаются во взаимоотношениях с

преподавателем, студентами, в отношении к собственным успехам и неудачам, в критичности и требовательности к себе.

С целью выявления проблем при подготовке студентами собственных мультимедийных презентаций в процессе обучения в вузе, мы изучали этот вопрос в 2011-2012 учебном году на базе ГрГУ имени Янки Купалы. Выборка исследования включала студентов 2 – 5 курсов педагогического факультета по специальностям «Социальная педагогика», «Английский язык», «Начальное образование» (n = 212). Использовались методы опроса (анкетирование, беседа, интервьюирование). Респондентам предлагалось обозначить проблемы по подготовке и использованию мультимедийных презентаций. Нами выявлено ряд проблем. Так проблему, связанную с недостаточностью обеспечения методической и научной литературой по изучаемым предметам, ощущают 38,77% студентов. На отсутствие свободного времени при подготовке мультимедийных презентаций указало 18,36% студентов. Перегрузку в учебе, большую загруженность и невозможность подготовки мультимедийных презентаций в определенный срок обозначили 16,32% респондентов. Одной из проблем при создании собственной презентации студенты назвали проблему, связанную с отсутствием умений: 1) определять количество, взаимосвязь и тематику каждого слайда; 2) применять к слайдам подходящий по смыслу дизайн и эффекты анимации. Исследовательская практика показала, что в мультимедийных презентациях студенты используют к слайдам с различным по содержанию текстом одни и те же иллюстрации, дизайн и др., а объяснить смысл используемой фотографии или иллюстрации применительно к данному слайду не могут. Более половины респондентов при создании мультимедийных презентаций ограничиваются использованием лишь текста. Эта проблема связана с различным уровнем компьютерной подготовки студентов. Все студенты (100%) имеют положительное отношение к применению мультимедийных презентаций в процессе обучения в вузе. Мультимедийная презентация лекции помогает визуально представить основные идеи преподавателя. При применении мультимедиа лекции у преподавателя остается существенно больше времени на объяснение материала. Мультимедийные

презентации лекций включены в ЭУМК по изучаемой дисциплине, их легко можно переслать по электронной почте. Студент может ознакомиться с материалом заранее, чтобы в процессе чтения лекции задать вопросы. В содержательном плане демонстрируемых мультимедийных презентаций основная часть студентов предпочитает разнообразную, насыщенную фактами информацию, которая побуждает к размышлениям.

По мнению респондентов, подготовка и представление мультимедийных презентаций в процессе изучения педагогических дисциплин, способствует формированию нового взгляда на некоторые вопросы их специальности, расширению и углублению кругозора и эрудированности будущего специалиста. Таким образом, применение мультимедийных презентаций в процессе подготовки будущих педагогов – это творческое овладение специальностью, внесение разнообразия в процесс изучения дисциплины, диагностика студентами своих возможностей, выявление уровня готовности к педагогической деятельности, обогащение профессиональными знаниями и опытом, раскрытие своей индивидуальности и творческого потенциала. Использование мультимедийных презентаций в процессе подготовки будущих педагогов в высшей школе оптимизирует творческое развитие и саморазвитие личности.

А.А.Киящук (РУДН, Москва, Россия)

ИНТЕРЕС КАК МОТИВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Известно, что уровень овладения предметом в вузе, усвоения знаний и приобретения необходимых компетенций для будущей профессии зависит от поглощенности студентом процессом учения, от наличия или отсутствия интереса к изучаемым дисциплинам, от мотивации в его учебной деятельности.

Важность создания условий для возникновения и дальнейшего формирования интереса к учению отмечалось многими исследователями. Так, например, известный педагог В.А. Сухомлинский считал, что важным стимулом учебной

деятельности является страстное желание учиться, овладевать знаниями.

Если студент с самого начала своего вступления в учебный процесс ставит для себя вопрос «Для чего?», «Зачем?», то его шансы на успех в учении возрастают. Интерес и учебная мотивация часто воспринимаются как синонимы в повседневном и профессиональном педагогическом общении. Иногда мы слышим от преподавателей об отсутствии у некоторых студентов интереса к учебе, низкой мотивации, несформированности интереса (мотивации). Такое тождественное восприятие понятий стало результатом изучения интереса в области мотивации в качестве первого объекта. Интерес как мотив учебной деятельности изучали Л.И. Божович, Б.И. Додонов, Л.С. Славина.

На вопрос, что такое познавательный интерес, известные ученые отвечают так: «Потребность, ставшая свойством личности человека и побуждающая его к такой деятельности, которая удовлетворяет потребность в объективных достижениях и приносит ему желанное эмоциональное насыщение» [Пидкасистый П.И., 1999, 66].

По мнению многих ученых, интерес - это сложное неоднородное явление. Интерес определяется "как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы", и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Интерес, согласно А.К. Марковой, "может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень - преобразующий интерес" [Маркова А.К., 1986, 17-181].

Несмотря на то, что в качестве мотива учеными на протяжении последнего столетия (с 20-х годов XX века) назывались самые различные психологические феномены, в своих исследованиях, посвященных методу системного анализа, С.М. Бондаренко констатирует, что большинство психологов сходятся на том, что чаще всего мотив - это либо побуждение, либо цель (предмет), либо намерение, либо потребность, либо свойство личности, либо ее состояние. Метод системного анализа позволил автору указать на факторы, способствующие развитию интереса в учении. Так, возможность проявить в учении умственную

самостоятельность и инициативность он считает необходимым условием для создания интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности.

На наш взгляд, значение активных методов обучения в современной методике преподавания в высшей школе трудно переоценить. Как мы уже подчеркивали в предыдущих публикациях, посвященных активным методам обучения, учебная информация переходит в личностные знания и умения студентов, подчиняя процесс учения управляющему воздействию преподавателя, позволяя обеспечить активное участие в учебной деятельности студентов с разным уровнем подготовки. Использование активных методов в вузовском обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов, формируя необходимые компетенции у студентов путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, что значительно повышает мотивацию в обучении и приводит к положительным результатам.

Чем больше использует преподаватель разнообразные активные методы обучения, тем легче вызвать интерес к учению, привить желание и стремление к исследовательской и научной деятельности. Устойчивый интерес формируется на основе использования метода индукции (от простого - к сложному, от частного - к общему) и в результате закрепления получения положительного результата, что достигается вследствие постановки реально выполнимых задач (задания студентам не должны быть слишком сложными для выполнения). Вопросы и задания, решение которых требует активной поисковой деятельности (например, проектная деятельность) еще больше пробуждает интерес к изучаемому предмету при условии грамотного педагогического сопровождения. Даже столкновение с трудностями не пугают, а убеждают в необходимости получения новых знаний. А применения старых знаний в новой ситуации укрепляет в осознании важности полученного багажа знаний в определенной предметной области.

Методы и приемы учебной деятельности должны быть достаточно разнообразны. Так, для решения конкретных дидактических задач самыми актуальными на сегодняшний день являются активные методы обучения, возникшие, в свою очередь,

в процессе синергии проблемного и развивающего обучения. Применение в практике обучения этих видов привело к возникновению новых методов, получивших название активные. В основе их лежит диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов. Активные методы обучения получают отражение во многих педагогических технологиях, направленных на совершенствование учебно-воспитательного процесса и перестройку подготовки специалистов к профессиональной деятельности в XXI веке. К положительным результатам приводит использование интерактивных форм работы на семинарах и практических занятиях, таких как: работа в парах, в малых группах; кейс-метод; ролевая игра, деловая игра, инсценирование телепередач, ток-шоу; решение ситуационных задач; проектная деятельность, исследовательская работа в минигруппе и др.

На наш взгляд, одной из важнейших предпосылок создания интереса к учению является наличие социальных мотивов деятельности, понимание её смысла, осознание важности изучаемых предметов для собственной будущей профессиональной деятельности.

Литература

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. М., 1990. 192 с.

Пидкасистый П.И., Фридман Л.М. Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. - М.: Педагогическое общество России, 1999.

Плетнёва Е.Н. Познавательный интерес как педагогическое условие управляемой поглощенности учебной деятельностью // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 5 – С. 91-92.

**И.А. Ермоленко (Международный университет «МИТСО»,
Витебск, Беларусь)**

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ МЕТОДОВ ПОИСКА ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Образование в жизни общества играет важнейшую роль. Главной задачей образования является подготовка подрастающего поколения и взрослых к сложившимся нормам и образцам, а также - к новым реалиям и ценностям будущего.

В наше время в учебном процессе школы, вуза активно используются компьютеры как средства визуализации текстовой и образной информации. Для педагогической психологии актуально найти тот методический базис, отталкиваясь от которого стало бы возможным объяснение и предсказание эффективности использования тех или иных компьютерных технологий на занятиях как при усвоении информации, так и при экзаменации приобретённых знаний, коррекции ошибок. Как показывает практика, в основном, компьютерные тесты составлены так, что их использование в итоге не даёт преподавателю информацию о том, в каком направлении от эталона совершена ошибка учащимся и какова её амплитуда. Например, на сколько километров ошибся ученик и в каком азимутном направлении, не угадав, где в Южной Америке находится Бразильское плоскогорье относительно Амазонской низменности. Традиционный метод экзаменации-беседы, контроля уровня усвоенности знаний сохранял эту информацию. Реализовать такую экзаменацию при помощи компьютерной программы возможно, если понять, какую информацию экзаменатор и экзаменуемый теряют в сегодняшнем тестировании. В рамках указанной теории уже предложены новые методы компьютерного тестирования А.В. Варгановым. Проблему потери информации можно интерпретировать как атрофирование навыка совершать перцептивные действия над предметом и соотнести с симультанным и сукцессивным видом восприятия зрительной информации. Если объект воспринимается симультанно, т.е. мгновенно, то фон воспринимается плохо и подходы к объекту, так называемое окружение из других объектов, не запоминается. В отличие от этого вида восприятия сукцессивный вид подразумевает медленный поиск объекта в среде других фоновых объектов. В этом случае перцептивная система запоминает путь поиска, окружение объекта поиска, а не только его форму. Следовательно, быстрый поиск через компьютер учащимся, студентом слова в словаре или населённого

пункта в электронной карте местности не формирует у него образ окружения отыскиваемого объекта. Это снижает уровень понимания материала изучаемого учебного предмета. Дидактически правильно познакомить учащегося сначала с эталоном, а затем обязательно следует сформировать образ зоны окружения эталона. Проблему потери информации можно интерпретировать как атрофирование навыка совершать перцептивные действия над объектом. Аналогично можно провести и в случае организации процесса обучения. Чем детальнее и достовернее будет представлена информация по изучаемой теме, тем точнее сформируется образ объекта и его окружение – усвоится понятие. А.В. Усова вычленяет пять уровней усвоения понятий. Уровни различаются следующими характеристиками:

первый – диффузно-рассеянное представление субъекта о предмете явления. Студент отличает один предмет от другого, но их отдельные признаки указать не может;

второй – студент может указать признаки понятий, но не может отделить существенные признаки от несущественных;

третий – студент усваивает все существенные признаки, но понятие еще сковано единичными образами, еще не обобщено;

четвертый – понятие уже обобщено, усвоены существенные связи данного понятия с другими и студент свободно оперирует понятиями в решении различного рода задач;

пятый – характеризуется установлением межпредметных связей. Для этого уровня характерна высокая степень обобщенности понятия и умение оперировать им в решении задач творческого характера.

По результатам проведенного эксперимента, участниками которого выступил ряд средних школ республики (г. Витебск, г. Гомель), учащиеся 7-9 классов, оказалось, что компьютерный метод поиска информации формирует образ объекта, но оказывается малоэффективным при формировании его окружения. Для исследования был выбран ряд тем по школьным учебным дисциплинам, таким как география (тема «Южная Америка», 8-й класс), алгебра и геометрия (тема «Функции», 9-й класс). Данные темы изучались как при помощи «поисковика» в компьютерном классе в присутствии учителя (экспериментальная группа), так и традиционно на уроке – в сопровождении учителя и

прилагающейся наглядности (контрольная группа). Учителями-предметниками в завершение экспериментальных занятий был проведён контроль знаний по изучаемым темам в обеих группах: тематические тесты и контрольные работы, оцененные по 10-бальной шкале.

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что лучшие показатели усвоенности знаний по темам географии, алгебры и геометрии – оценки – оказались в контрольной группе. Учитель географии отмечала большой всплеск интереса учащихся к урокам на первых порах в экспериментальной группе, это и отразилось на успеваемости участников эксперимента.

Как показывает наше исследование, несмотря на первоначально более высокую успеваемость в экспериментальной группе (возможно, сказываются новизна компьютерных картинок, яркость подачи материала, игровой момент), традиционный, классический урок, семинар, лекция с демонстрацией большого количества наглядности, использованием методических материалов, направленный на активизацию перцептивных действий, оказывается эффективнее в плане формирования знаний у учащихся, студентов.

Информационно-компьютерные технологии – неизбежный феномен цивилизации, важный «инструмент» в развитии познавательных способностей человека. В то же время, информационно-компьютерная среда оказывает сильнейшее влияние на когнитивное развитие личности, формирование мировоззрения. Тема методически грамотного использования компьютерных методов поиска информации при освоении нового учебного материала, традиционных компьютерных тестов для контроля усвоенности знаний требует дальнейшего изучения. В условиях открытого доступа к различным информационным источникам в системе Интернет следует призывать студентов к критичности в восприятии, обучать их психологической защите от негативных воздействий информационной среды и ориентировать на позитивные модели поведения через глубокий анализ и понимание воспринятого.

И.С.Дереза (КПИ ГВУЗ «КНУ», Кривой Рог, Украина)

**ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЕ
ИНТЕРЕСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К
САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В условиях современного информатизированного общества меняются функции образования. Среди них особое место занимает функция, обеспечивающая развитие самостоятельности и ответственности личности, её ориентированности на саморазвитие, самореализацию и активную самообразовательную деятельность.

Поэтому создание образовательной среды, реализующей механизмы самообразовательной деятельности, становится одной из главных задач высшей школы. Формирование интереса к самообразованию становится жизненно необходимым атрибутом современного молодого человека, ориентированного на успешное личностное развитие и профессиональный рост.

Особо остро эта проблема стоит для будущего учителя, от которого профессия требует много знаний, жизненных умений, мыслительных и практических навыков. К тому же, чтобы в будущем квалифицированно руководить и привлекать к самообразованию своих воспитанников необходимо самому владеть средствами и способами самообразовательной деятельности.

Следовательно, необходима смена существующей дидактической парадигмы, ориентированной на традиционное репродуктивное обучение, за счет изменения форм и методов обучения, его индивидуализации, увеличения комплекса новейших технических средств, широкого применения новых технологий обучения.

Особое место среди новых технологий обучения занимает проектная технология. Она не является принципиально новой в мировой педагогике и берёт свое начало с метода проектов, разработанного в 20-е годы прошлого века Дж. Дьюи, его учеником В.Х. Килпатриком и основанного на гуманистических идеях в философии и образовании. Известный вклад в разработку проектной технологии на современном этапе внесли Е.С. Полат,

Н.Ю. Пахомова, О .В. Рыбина, Д.Г. Левитес, Г.И. Щукина, Л.И. Палаева, С.Е. Генкал и другие.

Наша цель показать возможности проектной технологии в формировании интереса у будущих учителей к самообразовательной деятельности.

В последнее время внимание исследователей привлекает проектная деятельность, изучение её возможностей в развитии творческих способностей личности и готовности к нестандартному решению профессиональных проблем. Использование творческих проектов, различных методов их реализации направлено на изменение репродуктивного характера познавательной деятельности и придание ей продуктивной, инновационной направленности.

Основой проектной технологии является метод проектов. Суть метода проектов Е.С. Полат видит в том, что он «предусматривает определенную совокупность учебно – познавательных приемов, которые позволяют решить определенную проблему во время самостоятельных действий с обязательной презентацией результатов. Если говорить о методе проектов как педагогической технологии, то она предусматривает совокупность исследовательских проблемных методов, творческих за своей деятельностью» [Полат, 2000].

Как отмечает О.В. Рыбина: «Метод проектов – это педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их использование и получение новых (иногда и путем самообразования)» [Рыбина, 2004].

Анализ различных подходов к определению сути проектной технологии позволяет говорить о её развивающем потенциале и , прежде всего, о развитии у будущих учителей потребности в знаниях, устойчивого интереса к различным источникам информации, способности самостоятельно работать с ними, а также развития инициативности будущих учителей, социальных навыков в процессе групповых взаимодействий, приобретение ими опыта исследовательско-творческой деятельности, потребности и интереса к самообразовательной деятельности.

К основным требованиям организации проектной деятельности будущих учителей принадлежат: а) выделение

конкретной проблемы; б) теоретическая, практическая, познавательная значимость ожидаемых результатов; в)самостоятельная деятельность будущих учителей (индивидуальная, парная, групповая); г) структуризация смысловой части проекта с указанием поэтапных результатов; д)использование системы научных методов исследования, которая предусматривает определенную последовательность действий (определение объекта, предмета, заданий исследования; очерчивание гипотезы исследования; отбор методов исследования; сбор, систематизация, анализ информации; обсуждение результатов работы; подведение итогов, оформление и презентация результатов; оценка проекта; выводы, определение новых проблем исследования).

Эффективность использования проектной технологии зависит от уровня подготовки будущего учителя. Он должен владеть такими умениями: *интеллектуальными* (работать с информацией, анализировать, систематизировать, обобщать, устанавливать ассоциации с ранее изученным, делать выводы); *творческими* (выдвигать идеи, находить варианты решения проблемы, предусматривать возможные последствия решений); *коммуникативными* (отстаивать собственную точку зрения, находить компромисс, прогнозировать свой результат); *социальными* (отвечать за результаты своего труда, уважать точку зрения других).

При использовании проектной технологии в формировании интереса к самообразовательной деятельности повышается самостоятельность и активность будущего учителя в решении проблем, развивается его субъектная позиция, стремление нестандартно подходить к достижению поставленных целей и позитивная мотивация в совершенствовании собственной личности.

Выполнение творческих проектов профессиональной направленности стимулирует у будущих учителей потребности в самообразовательной деятельности, устойчивый интерес к новым знаниям, овладение способами нестандартной самостоятельной деятельности, выработке исследовательских навыков.

Анализ вузовской практики позволяет утверждать, что продуктивность формирования интереса будущих учителей к

самообразовательной деятельности предполагает сочетание проектной технологии с различными технологиями, что стимулирует развитие их познавательных навыков, умений самостоятельно приобретать знания, ориентироваться в информационном пространстве и развивать критическое мышление.

Таким образом, формирование интереса к самообразованию является параметром оценки и жизненно необходимым качеством будущего учителя. Важное место в решении этой проблемы занимает проектная технология, которая является действенным фактором при подготовке будущих учителей к самообразованию.

Литература

Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М., 2000. – 272с.

Рыбина О.В. Проектная деятельность / О.В. Рыбина // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – №1. – С.46-49.

**М.Н. Стрыгина (ЦО №491- МГПУ,
Москва, Россия)**

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПОДДЕРЖКЕ КАК ЭЛЕМЕНТА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

В связи с вводом ФГОС многолетняя системная инновационная деятельность ЦО № 491 «Марьино» в виде экспериментальных площадок по «Развитию творческой индивидуальности детей в условиях Центра образования, обеспечивающего преемственность всех звеньев учающихся основного и дополнительного образования» позволяет создать еще более комфортную обстановку для личностно-ориентированного развития учащихся. Подготовка будущих педагогов, психологов к поддержке проектной деятельности актуальна. После открытия очередной экспериментальной площадки по использованию в учебном процессе технологии учебного проектирования, в средней

школе тоже начались изменения. Вроде так же проводились тематические экскурсии, литературно-художественные композиции, театральные постановки, создание моделей, изготовление костюмов, оформление информационных и научных сообщений, внеурочная деятельность традиционной школы, но появилось более полное понимание проектной деятельности как образовательного процесса, направленного на самостоятельное целенаправленное стремление ученика выполнить задуманную им работу. В былые времена, в начале эксперимента использования метода проектов в учебном процессе сопровождалась тем, что учителя сами разрабатывали сценарии «проектов» и раздавали ученикам тексты для заучивания наизусть при «презентации», зная, все что выходит за рамки учебного плана – проект. Но больше всего от этого страдали дети, приходилось выучивать на память тексты, часто им малопонятные. После открытия очередной городской экспериментальной площадки с элементами проектной деятельности, в учительской среде начальных классов стали возникать проблемы, связанные с практической реализацией этого метода. Да и задачи начальной школы лежат в области формирования компетентностей основного базиса тех начальных знаний и умений, которые необходимы для дальнейшего развития в средней и старшей школе, в том числе и с помощью проектно-исследовательской деятельности. Поэтому школьников надо было обучать началам проектной деятельности в условиях классно-урочной системы, а методических пособий и дидактических материалов в этой области не было. Возникла проблемная ситуация; например, что нового дает использование метода проектов для формирования познавательной активности школьника? Какие новообразования образуются у детей в результате учебного проектирования? Какие новые качества должны быть сформированы у учителей и воспитателей? Как все это реализовать? Результаты мониторинга, проведенные психологами, показали реальную картину взаимоотношений учеников и учителей и общего отношения к проектной деятельности как дополнительной учебной нагрузке (при декларируемой сверху тенденции к уменьшению домашних заданий). Было подтверждено, что метод проектов позволяет решать задачи формирования проектно-исследовательской

компетентности учащихся, и может быть использовано при решении учебно-воспитательных задач. Но где бы и какие бы проекты не затевались с учащимися, а особенно с дошкольниками, младшими школьниками, это всегда связано с большими трудозатратами педагогов, затратами времени и сил с двух сторон, и часто эти усилия не давали ожидаемый эффект и результат. Особенно это выявилось при включении учебного проектирования в канву урока, когда в процесс, включаются все ученики класса, а не отдельные, хорошо успевающие учащиеся, при этом многие ученики не могут работать в тех временных рамках, которые задаются на этих уроках. Младший школьник, не успевая вникнуть в проблему, раздражается, это приводит к неудовольствию, частичному неприятию самого урока. Общая неготовность учащихся к собственно проектированию являла все признаки. Самые важные этапы для успешной деятельности, такие как анализ проблемной ситуации, целеполагание, формулирование задач, планирование работы в рамках проекта, часто, опускаются или выполняются самим педагогом. При этом ученикам отводится роль пассивных наблюдателей, вследствие чего у них возникает состояние лени. Ну и как следствие этого – снижение мотивации, непонимание цели работы. Поэтому страдает эффективность работы учителя при всех его необыкновенных стараниях. Что важно помнить, если новыми являются содержание и способы деятельности, то образовательный процесс сильно тормозится, проявляясь в низком качестве усвоения. Вот почему, прежде чем использовать учебные проекты для более эффективного их усвоения на предметных занятиях, важно, чтобы проектные умения (ЗУН) и проектная деятельность были хотя бы сформированы на уровне минимальной сложности, причем начинать подготовительную работу к проектной деятельности надо с детского сада. Речь идет о поэтапной усложняемости проектными технологиями. Проектные умения частично совпадают с общеучебными, являясь специфически проектными, как целеполагание, планирование, самоанализ, самовыражение, что в принципе заложено во всех школьных системах периода начального образования. Что же существует на практике? На практике общеучебные умения формируются, как правило, слабо, формирование этих умений

носит случайный характер. Все внимание педагога приковано к передаче знаний, а не к способам его добывания и получения, и не контролируется никем. На сегодняшний день нет средств измерения. Таким образом, общеучебные и проектные умения нам предстояло формировать в системе - целенаправленно. Надо выполнять целостные проекты, где отдельные умения применяются в логической последовательности от этапа к этапу(пошагово), приводя к желаемому результату. Проектная деятельность формируется как способность к формулированию и разрешению проблем. Вытекает вывод, что нужны занятия, в основе которых лежит деятельность, позволяющая формировать проектные умения, а так же проектную деятельность как целостную и системную способность. Целесообразно начинать с младшего школьного возраста. Ведь согласно системному строению сложных психических процессов в осуществлении любой психической функции принимает участие весь мозг, а значит и правое, и левое полушарии. Предложенная система упражнений на специальном тренажере, как фрагмент занятия, является эффективной при реализации комплексного подхода, включающего определенные направления развития. Никакой специальной подготовки к занятиям не требуется. Поэтому все «искусства» трансформированы в систему упражнений. Все упражнения подчинены конкретной цели - развитию творческого воображения, целеполагания, эмоциональной стабильности, но выстраиваются по заданному психологом маршруту. В данном случае - тренажер (цветовое табло с шероховатой поверхностью), разделенное на 4 зоны. В основе лежит метод замещающего онтогенеза (книга Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. - М. - Генезис.-2007). Использование цветоколеристики, тактильных ощущений и перекрестных упражнений дает толчок к такому полушарному взаимодействию, при котором снимаются мышечные зажимы, расширяется сенсомоторная реакция учащегося. Сочетаемость движения правой и левой половиной тела еще больше дополняют положительный результат. Мозг ученика с развитым творческим мышлением задействует те центры, которые у обычных людей спят. Подобный ученик способен находить нестандартные решения в сложных ситуациях, ищет свой авторский

рецепт. Потому что одна из задач найти и включить ресурсы учащегося, которыми он не пользуется. И может никогда не воспользоваться. Представьте себе замечательный рояль, на котором всю жизнь играют только одну мелодию. В связи с этим надо постоянно анализировать показатели уровней сформированности названных навыков и взаимодействий. Упражнения выполняются по заданному психологом маршруту: перекрестные движения руками, прикасающимися к поверхности. При этом в определенном темпе и громкости проговаривается текст (например): «Я сейчас стою спокойно и веду себя достойно». Важным условием является одновременность выполнения тренинга-упражнения. Упражнения выполняются в присутствии психолога, педагога. Учащимся младшей школы очень нравятся эти занятия, они с удовольствием их выполняют. Результативность работы достигается при систематической работе. Во время исследования возникших проблем проектного обучения в начальной школе пришло новое понимание методологии и технологии процесса ученического проектирования, которые необходимо было реализовать в сложившейся реальной ситуации. Путь к самоактуализации «маленькой» личности осуществляется через средства самосовершенствования (на начальном этапе): самосознания; самопознания; самоутверждения; самовыражения; самоуважения; самооценности. Профиль курса построен таким образом, что пошагово помогает развитию эмоциональной готовности младшего школьника постепенно, как элемента в формировании проектной компетентности на первых стадиях развития. Молодому педагогу, психологу важно освоить концепцию поддержки школьника как системный подход технологий. Такие специалисты на практике более успешнее, Они приобретают значимость в учебном процессе учреждения. Причина: замотивирование на проектную деятельность, высокий эмоциональный тон. Вот тогда то дети с восторгом и воодушевлением встречают каждый урок проектной деятельности. В заключение надо отметить, что выпускники должны освоить проектную деятельность школьников.

Литература

1.Кларина Л.М. Пропедевтика проектной деятельности учащихся: цели, содержание, организация.

2.Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических ВУЗов – 2-е изд., испр. и доп. – М., АРКТИ, 2005.

3.Пахомова Н.Ю. Подготовка учителя к проектному обучению//Проблемы и перспективы теории и практики ученического проектирования. Сб. ст. под ред. Н.Ю.Пахомовой – М., МИОО, 2005.

4.Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы).- М.: Дело.-1994.

5.Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Учебное пособие./ Л.М.Митиной.-М.:МГСИ,Воронеж.-2001.

Н.В. Кузьменко (ДГТУ, Днепродзержинск, Украина)

РОЛЬ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ВУЗА

Концепция обновления национальной системы образования в Украине предусматривает новый подход к профессиональной подготовке будущих специалистов, направленный на преодоление кризиса в образовании и воспитании, который выражается в несоответствии знаний студентов мировым стандартам и обесценивании социального престижа образованности и интеллектуальной деятельности. Основным критерием работы образовательного заведения является уровень подготовки выпускников, рациональное объединение их теоретических знаний с практикой, который определяет необходимость поиска эффективных форм и методов обучения и воспитания. Эти задания системы образования связаны с процессами формирования и развития личности, которые активно осуществляются благодаря процессу воспитания.

Воспитательная работа всегда была сложной задачей. На сегодняшний день факторами, которые усложняют её осуществление, являются особенности условий, в которых

приходится ею заниматься, особенности субъектов воспитания, изменение отношения к процессу воспитания в обществе.

За последние годы значительным достижением в подготовке будущих специалистов можно считать появление в отдельных высших образовательных учреждениях социально-психологических служб, телефонов и кабинетов доверия. Хотя, к сожалению, это редкие исключения, поскольку в большинстве ВУЗ по сей день нет социально-психологических служб для собственных студентов и преподавателей. Именно поэтому одной из движущих сил в решении проблем адекватного психолого-педагогического сопровождения процесса становления личности будущего специалиста, создание в учебном заведении гуманитарной образовательной среды остаются кураторы. Хотя и институт кураторства существует, на сегодняшний день, не в каждом ВУЗе.

За годы существования института кураторов в период СССР был накоплен определённый опыт работы. Однако изменились времена, изменились социально-экономические, идеологические, психологические условия существования высших учебных заведений, изменился менталитет субъектов образовательной деятельности ВУЗ.

Создание в высшей школе гуманистической образовательной среды, которая создавала бы условия для осознанного личного участия студента в процессе учебно-воспитательной работы, требует пересмотра роли отдельных участников образовательного процесса в её реализации.

Направленность основных участников образовательного процесса на субъект-субъективное, диалогическое взаимодействие со студентами приводит к необходимости реализовывать учебно-воспитательный процесс через его интерактивные формы. Среди активных форм обучения и воспитания особая роль отводится групповому психологическому тренингу, который всё чаще используют не только профессиональные психологи, но и обычные преподаватели и социальные работники.

Термин «тренинг» имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка. Подобная многозначность присуща и научным определениям тренинга. В отечественной психологии распространено определение тренинга как одного из активных

методов обучения или социально-психологического влияния. Л.А. Петровская рассматривает социально-психологический тренинг «как средство влияния, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в сфере межличностного общения», «средство психологического влияния» [Петровская Л.А.,1990]. Г.А. Ковалёв [Ковалёв Г.А.,1989] относит социально-психологический тренинг к методам социально-психологического обучения как комплексного социально-дидактического направления. Б.Д. Парыгин рассматривает тренинг как метод группового консультирования, описывая его как активное групповое обучение навыкам общения в жизни и обществе вообще: от обучения профессионально полезным навыкам до адаптации к новой социальной роли с соответствующей коррекцией Я-концепции и самооценки.

Таким образом, тренинг – это многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального бытия человека.

В 70-ых годах XX в. М. Форвергом был разработан метод, названный им социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, которые создавали условия для формирования эффективных коммуникативных навыков.

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение в отечественной практике. В последнее время тренинговые методы все активнее используются в практике профессиональной подготовки и повышении квалификации специалистов разных областей. И. Вачков предлагает рассматривать тренинг как совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания, саморазвития и личностного самоутверждения [Вачков И.В.,2000].

Можно утверждать, что целью социально-психологического тренинга в воспитательной работе с будущими специалистами является создание условий для: формирования сплоченности группы, создание в группе атмосферы психологической поддержки; развитие навыков адаптивного ассертивного поведения; овладение навыками, которые

обеспечивают оптимальные пути получения информации, эффективность коммуникации, глубину самопознания личности студента.

Литература

Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. - М.: Издательство «Ось-89», 2000.-224с.

Ковалёв Г.А. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада // Психол.журн.-Т.2,№1.-1989.-С.127-136

Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1990.-216с.

**О.Н.Серебрянская (ЧНУ им. Б. Хмельницкого,
Черкассы, Украина)**

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Модернизация образования в первую очередь предъявляет высокие требования к уровню профессионализма современного педагога. В сфере деятельности современного педагога, входят педагогические инновации, объективная оценка новых достижений и педагогического опыта, результатов инновационных поисков. Анализ практики позволяет говорить о том, что далеко не каждый педагог подготовлен к инновационной профессиональной деятельности. Для полноценного осуществления инновационной деятельности определяющую роль играет творческий личностный потенциал, выступающий основой профессионализма современного педагога.

Проблема личности учителя, его профессионального облика во все времена развития школы и педагогической мысли волновала ученых. Со времен Я.Коменского, Ж.Руссо, А.Дистервега, К.Ушинского, Л.Толстого до наших дней педагогический профессионализм, творчество и мастерство были в

центре научно-педагогических изысканий. Проблемы формирования творческой личности и ее готовности к творческой педагогической деятельности исследовались в трудах Л.Кондрашовой, Н.Кузьминой, В.Крутецкого А.Матюшкина, Н.Никандрова, О.Мороза, В.Сластенина, А.Щербакова и др.

Исследуя пути формирования творческой личности и развития творческих способностей ее, Г.Айзенк, Дж.Гилфорд, Д.Векслер, Р.Стенберг выделяли креативность как основу творчества, как показатель нестандартного подхода личности к решению профессиональных задач и выполнению профессиональных функций.

Несмотря на многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых, их достижения в ее решении, все еще недооценивается креативность как важный показатель профессионализма современного педагога.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании креативности как сложного личностного образования, обеспечивающего творчество и продуктивность труда современного педагога.

В последнее время внимание теоретиков и практиков педагогической сферы привлекает проблема поиска новых характеристик этого сложного личностного образования, удовлетворяющих требованиям педагогического процесса на основе педагогических инноваций, педагогического взаимодействия с учащимися, ценностного его смысла. Е.Бондаревская сущность педагогического профессионализма видит во взаимодействии педагогического сознания и деятельности, гармонизации знания-ценности и личностного смысла[1,с.55-56].

Совершенно справедливо утверждение Л.Кондрашовой о том, что педагогический профессионализм нельзя свести к сумме знаний, умений, навыков или набору качеств личности профессиональной направленности. Он представляет собой систему интегративных характеристик мотивационного, когнитивного, аффективного, конативного компонентов и их системообразующих факторов[2, с.162].

Под профессионализмом учителя мы будем понимать сложное личностное образование, объединяющее в себе

профессионально-педагогические знания, умения, навыки, нестандартные профессиональные действия, стремление постоянно обновлять и расширять педагогический кругозор, развивать креативные способности и потребность в педагогических инновациях.

В структуре и содержании педагогического профессионализма все большую роль играет креативность, выступающая связующим звеном между различными структурными его компонентами: когнитивным, аффективно-волевым, организационно-коммуникативным, и обеспечивающая продуктивность, успешность педагогического труда. Теоретические основы изучения интересующей проблемы позволили рассматривать креативность как способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах деятельности. Креативность как профессиональное свойство личности позволяет педагогу координировать все звенья педагогического процесса, прогнозировать его ход и ожидаемые результаты, вносить коррективы и изменения в связи с новыми обстоятельствами, обеспечивающими продуктивное педагогическое взаимодействие со всеми участниками педагогической работы, создавать новое знание и новые решения педагогических проблем, постоянно возникающих в школьной практике.

Признаками креативной личности педагога являются:

- нестандартность действий и установка на творчество, постоянная потребность в поиске новых решений по совершенствованию системы обучения, воспитания и развития личности; поиск новых путей управления педагогическим процессом, создание инновационных педагогических проектов и авторских программ;

- ориентация на коллективное решение педагогических проблем, коллективный творческий поиск и достижение оптимальных результатов;

- умение строить гибкую и взаимосвязанную структуру с коммуникативными потоками в педагогическом процессе;

- ориентация на педагогические инновации, создание авторской методической продукции, обеспечивающей повышение продуктивности труда педагога.

Формирование креативности как важной характеристики профессионализма учителя происходит в креативно направленной, активной педагогической деятельности. Основными механизмами образования креативности личности являются процессы рефлексии и понимания, которые обеспечивают условия для формирования нестандартных действий педагога, генерирования новых идей и совершенствования творческих способностей его.

Активность и нестандартность действий педагога возможны в условиях решения педагогических проблем и поиска выхода из проблемных ситуаций. В проблемных ситуациях происходит рефлексивное осознание противоречий в профессиональной деятельности, что способствует самоопределению и самовыражению педагога в профессиональной сфере, влечет к нестандартным действиям в ситуации поиска и творческому решению педагогических задач. Ситуация поиска, нестандартность решения поставленных задач стимулирует реализацию инновационных процессов, направленных на повышение продуктивности труда педагога.

Вывод. Креативность позволяет педагогу отказаться от единого «знаниевого» стандарта в сфере образования, преодолеть разрыв, существующий в практике, между объемом фактологических знаний и умением использовать знания-ценности в получении конкретных результатов учебно-воспитательной деятельности. Высокий и достаточный уровень креативности возможен в том случае, если педагогический процесс реализуется на креативном подходе, а моделирование проблемных ситуаций и поиск оптимального выхода из них стимулируют креативные способности педагога, развивают его компетентностную грамотность.

Литература

- 1.Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: [учебное пособие] / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. – Р – н/Д, 1999
- 2.Кондрашова Л.В. Профессионализм преподавателя высшей технической школы и его совершенствование в центре педагогического мастерства/ Л.В.Кондрашова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології/

Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип.. 2(3). – Херсон. – 2010

С.М. Хаммад (РУДН, Москва. Палестина-Россия)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПАЛЕСТИНСКИХ БЕЖЕНЦЕВ

На протяжении истории человечества люди были вынуждены оставлять свои дома по разным причинам (природные катастрофы, войны, дискриминация и другие). Нам известно негативное воздействие подобных явлений на эмоциональное, духовное, умственное, социальное и физическое здоровье переселенцев. Оказанием помощи этим лицам, их интеграцией до развития психологической теории и практики занимались религиозные и духовные организации. Развитие психологических знаний и теорий на Западе подталкивало практикующих психологов (психологов, психиатров, социальных работников, консультантов и пр.) к участию в международных гуманитарных проектах, касающихся беженцев и вынужденных переселенцев. Различные теории и методики обусловили появление разнообразных подходов к рассмотрению социальных, индивидуальных, психологических особенностей и нужд переселенцев, что привело и к различным практическим результатам.

Современные ресурсы, касающиеся психологии беженцев, в основном содержат литературу по посттравматическим стрессовым расстройствам (PTSD) и мало источников по культурному, социально-экономическому и правовому подходу к психологическим проблемам беженцев. Данное положение отражается в дебатах между специалистами, рассматривающими проблемы беженцев, противопоставляющими различные концепции и подходы: за и против посттравматических стрессовых расстройств (PTSD), жертва/выживающие, устойчивость /уязвимость.

Автор настоящей статьи является беженкой второго поколения, знает ситуацию изнутри и считает, что для описания

психологического портрета палестинских беженцев третьего и четвертого поколений необходимо привести нижеследующую историческую справку.

По окончании войны в январе 1949 года, Израиль захватил 77% земель. В итоге 800 тысяч палестинцев, т. е. 2/3 населения вынуждено переселились в Ливан, Иорданию, Сирию, Газу, Западный берег реки Иордан (Noam Chomsky, *The Fateful Triangle* 805 (Boston:502 South End Press, 1983,p.95) . В 1967 году Израиль захватил оставшиеся 23% в следствии чего появилось 400 тысяч новых беженцев.

В декабре 1949 года при ООН было создано Ближневосточное агентство по оказанию помощи палестинским беженцам и организации работ (UNRWA - БАПОР).

По определению БАПОР, беженцами сегодня считаются также потомки лиц, ставших беженцами в 1948 году. БАПОР действует в Ливане, Сирии, Иордании, секторе Газа и на Западном берегу реки Иордан.

К концу 2008 года, по крайней мере, 7.1 млн. (67 процентов) от 10,6 млн. палестинцев во всем мире были насильственно перемещенными лицами. Среди них, по крайней мере, 6.6 млн., по определению БАПОР, являются палестинскими беженцами. Всего 62% палестинцев проживают в так называемых официальных лагерях (по договоренности БАПОР и принимающих государств)[2] .

Влияние последствий длительного затяжного конфликта и вынужденной миграции на жизнь беженцев первого поколения ,покинувших Родину в результате военных действий, так и на жизнь последующих поколений ,оказавших в критических ,невозможных условиях в лагерях . Критическая ситуация по Василюку Ф.Е. (как ситуация невозможности, т.е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.).«Невозможность» определяется, тем, какая жизненная необходимость оказывается парализованной в результате неспособности имеющих у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности[1].

Больше всех страдают палестинские беженцы в Ливане (425.000 человек, проживающих в 12 официальных лагерях): отсутствие основных прав, ограничение многих профессиональных видов деятельности за пределами лагеря (в частности, медицина, юриспруденция), отсутствие права собственности, ограничение в передвижении.

С 1948 года лагеря беженцев, несмотря на значительный демографический рост, территориально не расширились, что привело к ухудшению условий жизни, негативно, влияющих на состояние здоровья беженцев (густонаселенность, высокая влажность, отсутствие детских игровых площадок и, конечно, отсутствие инфраструктуры). При этом 94,25% не имеют медицинского страхования, 70% семей имеют хотя бы одного хронически больного члена семьи, 15% имеют хотя бы одного инвалида, 42% хотя бы одного, страдающего хронической депрессией. Кроме того, 56% беженцев являются безработными (по оценкам БАПОР, по состоянию на конец 2007 года около 12% семей беженцев страдали от крайней бедности по сравнению с 3% беженцев в Иордании и 7% в Сирии). Несмотря на тяжелое положение беженцев, по результатам исследования, проведенного Американским университетом в Бейруте (AUB) и БАПОР, 78,70% беженцев за последний год не имели никаких психологических расстройств, 20,65% имели и 0,57% не ответили на вопрос[4]. Проведенное в 2003 году в лагере Борж Эль-Баражне исследование состояния здоровья молодых людей в возрасте от 13 до 19 лет дало следующие результаты: 94% вообще не доверяют или мало кому доверяют в своем окружении 67% опасаются своего окружения, 59% не оказывают взаимопомощи семье, 67% не оказывают взаимопомощи друзьям, 80% не оказывают взаимопомощи соседям, 68% у них меньше возможностей, чем у их ливанских ровесников и 33% их происхождение влияет на их жизнь[3].

В условиях затяжного кризиса у палестинских беженцев первого и последующего поколения высоко ценится образование: они уверены, что образование дает им перспективу лучшей жизни и является средством национального самоопределения. Исследование, проведенное БАПОР, показало, что 76% респондентов стремятся получить высшее образование, 49%

беженцев получают начальное и среднее образование в школах под контролем БАПОР, другие учатся в частных школах. В Ливане для палестинцев доступ к среднему и высшему школьному образованию ограничен из-за отсутствия достаточного количества бесплатных государственных школ и школ при БАПОР.

Содержащиеся в данной статье факты, представленные в ней с статистические сведения, характеризующие объективное социально-экономическое, социально-политическое, образовательное положение палестинских беженцев, являются необходимой основой для проведения их всестороннего психологического описания и типы критических ситуаций результаты которых будут представлены в наших следующих статьях.

Литература

1. Васильюк Ф.Е. Психология переживания
<http://nkozlov.ru/library/psychology/d3997/#.UUb556UZypg>

2. Socio-Economic Survey of Palestinian Refugees in Lebanon, FINAL DRAFT - December 31, 2010
<http://www.unrwa.org/userfiles/2011012074253.pdf>

3. Symposium The 'Qaderoon' Intervention: Implications and challenges from a community based participatory research intervention to promote mental well being among refugee youth.
<http://iuhpe.gesundheitsfoerderung.ch/downloads/en/Programme/PDFs/Afifi-Rima.pps.pdf>

А.М. Труханенко (КПНЛ, Кривой Рог, Украина)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Интеграция Украины в мировое экономическое и культурное пространство, вхождение в постиндустриальное общество ставят жизненно важную задачу широкого интегрирования информационных технологий во все сферы

человеческой деятельности. Перед системой образования возникла проблема своевременной подготовки людей к профессиональной деятельности в условиях высокоавтоматизированной информационной среды.

Информатизация системы образования является одним из основных условий, определяющих последующее успешное развитие экономики, науки и культуры. Одним из главных субъектов этого процесса является учитель с высоким уровнем информационной компетентности, способный применять новые информационные технологии и осуществлять преподавание в соответствии с требованием времени. Особое значение это имеет для учителей естественно-математического цикла, в силу характера, специфики и социальной значимости этих учебных предметов.

Вместе с тем, анализ опыта профессиональной деятельности учителей естественно-математического цикла показывает, что уровень их информационной компетентности не соответствует в полной мере современным требованиям общества, образовательной практики и личности. Стремительное развитие информационных технологий, непрерывное обновление их содержательных и технологических характеристик лишь обостряет данную ситуацию, с которой учителю самостоятельно справиться все сложнее.

Анализируя работы отечественных и зарубежных исследователей в области усовершенствования профессиональной компетентности учителя и проблемы подготовки будущих учителей (Н.Бибик, И.Зязюн, Н.Кузьмина, М. Жалдак, В.Кремень), мы согласны с мнением, что информационная компетентность педагога - это интегральное качество личности, основанное на совокупности знаний, умений и опыта в динамично развивающейся сфере информации, электронных и прикладных программных средств, проявляющееся в способности и готовности учителя четко и конкретно излагать учебный материал, используя современные программно-технические средства обучения с учетом психолого-педагогических особенностей учащихся, приобретать самостоятельно новые знания, используя современные новые информационные технологии, и применять информационные

технологии в обучении учащихся адекватно требованиям, целям, задачам открытого информационного общества.

Информационная компетентность учителей естественно-математических дисциплин является составной частью профессиональной компетентности, основанной на совокупности знаний, умений и опыта педагога, необходимых и достаточных для успешного внедрения новых информационных технологий в образовательный процесс в конкретных педагогических условиях его профессиональной деятельности.

Исходя из этого, проецируются требования по профессиональной компетентности учителей естественно-математического цикла на образовательное подпространство в сфере, касающейся внедрения новых информационных технологий, определяются требования к знаниям, умениям, навыкам, относящимся к информационно-технологической подготовке педагогов: знание концептуальных положений информационной картины мира; знание информационных технологий, используемых в учебно-воспитательном процессе; знание возможностей новых информационных технологий в контексте модернизации учебно-воспитательного процесса, включая возможности компьютерных коммуникаций; знание современных подходов к моделированию и проектированию учебной деятельности учащихся; умение четко и грамотно излагать учебный материал, используя современные программно-технические средства обучения; умение приобретать новые знания, используя современные информационные технологии; умение создавать демонстрационные материалы с использованием стандартных пакетов прикладных программ; умение анализировать и синтезировать учебную информацию, содержащуюся в обучающих программных продуктах; умение использовать ресурсы Интернета и других компьютерных коммуникаций для организации учебной деятельности учащихся; умение определять формы и методы оптимального осуществления контрольно-оценочной деятельности; умение проводить педагогический эксперимент, обрабатывать и анализировать полученный результат; умение оказать помощь учащимся в процессе проведения ими учебных исследований, написания научно-исследовательских работ; владение навыками

использования компьютера и информационных технологий в учебном процессе; владение навыками подготовки дидактического материала с использованием аппаратных и программных средств; владение методикой использования информационных технологий адекватно целям обучения учебного предмета, педагогическим особенностям учащихся, их возрастным особенностям; владение навыками поиска информации в Интернете.

Под влиянием информатизации образования происходит ценностно-смысловая трансформация традиционных компонентов профессиональной деятельности учителя (информационной, воспитательной, исследовательской, проектировочной, технологической и др.), определяя качественно иные требования к педагогу, и, как следствие, обуславливая качественно иную подготовку будущего учителя в системе высшего профессионального образования.

Очевидно, что разрешение и развитие данной ситуации представляется возможным в системе подготовки педагогических кадров в ВУЗах, которая может обеспечить процесс формирования и совершенствования информационной компетентности учителей естественно-математического цикла в рамках соответствующей информационно-технологической подготовки, которая выступает не только как феномен реальной педагогической действительности, но и как важный комплексный объект научного и практико-ориентированного исследования.

Литература

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти// Освіта України.-2004.-№5

Жалдак М . И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02/М. И. Жалдак.-М., 1989.-50 с.
Кузьмина Н. В . Предмет акмеологии / Н. В . Кузьмина. - СПб.: Питер,1995.-158с.

Постанова кабінету міністрів від 7 грудня 2005 року №1153 Про затвердження програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006 – 2010 роки
Хуторской А . Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования// Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

СЕКЦИЯ 3.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, И.Б. Кудинова
(РУДН, Москва, Россия)**

СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПАТРИОТИЗМА ЛИЧНОСТИ

Наибольшее влияние на формирование патриотизма оказывает фактор социальных общностей. При этом с одной стороны, социальные общности оказывают воздействие на патриотические чувства и взгляды личности в процессе ее социализации ("обобществления"), с другой стороны, члены этих общностей являются относительно независимыми, самостоятельными и свободными личностями. Под социальными общностями в данном случае имеются в виду, прежде всего национальная, культурная, религиозная, историческая и государственная общности.

По всей видимости национальная общность оказывает решающее влияние на формирование патриотизма. «Так, в России русский среди русских обычно чувствует себя "дома", а это – предпосылка естественного ("инстинктивного") патриотического чувства» [7, с.65]. Тем не менее, расовая или этническая общность редко бывает исключительным фундаментом патриотизма, несмотря на всю "естественность" такого отношения. Национальный характер любви к родине – необходимая, но не достаточная основа патриотизма. В современном мире едва ли найдется монорасовое, а тем более моноэтническое государство. Российская Федерация являет собой пример полирасового, многонационального, полиэтнического государства, где к тому же многие национальные и этнические группы исторически расселены отчасти смешанным образом, отчасти компактно. Национальный патриотизм, или патриотизм на национальной

основе в ней очень распространен, однако он вряд ли может претендовать на то, чтобы быть единственной формой патриотизма [1].

Другой предпосылкой влияющей на развитие патриотизма в процессе социализации, является культурная общность. Ядром всякой культурной общности является общность языка. Поэтому очевидно, что языковая общность стимулирует развитие патриотического сознания.

В определенных условиях, например, за пределами родного края или родной страны, общность языка оказывается главным фактором, который сплачивает представителей одного народа (даже если они принадлежат к разным этническим группам) в общность земляков или соотечественников. Базис и корпус языковой общности образует народная масса, говорящая, читающая и пишущая на так называемом живом "разговорном", или "естественном" языке. У нее есть также надстройка в виде культурных элит, профессионально использующих язык образованных слоев населения – так называемый "литературный" язык – журналистика, публицистика, беллетристика, поэзия и т. д. [7].

А.Н.Малинкин в качестве еще одной предпосылки развития патриотизма выдвигает привязанность к месту рождения. Любовь к родине, по его мнению, обычно связана с конкретным образным содержанием воспоминаний, представлений и психологически ассоциируется с "родной землей". Однако в данном случае речь идет не об индивидуальной психологии, а об интерсубъективной логике смыслов, приводящей к определенной связи феноменов сознания в фило- и онтогенезе, то есть в истории жизни народов и истории жизни индивидов. Имеется в виду "земля", "почва" в культурологическом смысле слова. В этом смысле "отрыв от родной почвы" означает утрату национально-культурных ценностей и ориентиров.

Также на формирование патриотизма личности оказывает влияние религиозность общности. Влияние религиозной общности на формирование патриотических чувств и взглядов весьма существенно, хотя и не всегда актуализировано в общественном сознании. У всех народов мира религия была исторически первичным интегративным фактором, под воздействием которого

формировалось национально-этническое единство, особенно в эпоху, предшествующую возникновению государства.

Своеобразной предпосылкой становления патриотизма в социуме является связь патриотизма и «исторической общности». Историческая общность понимается А.Н.Малинкиным прежде всего как общность судеб страны и народа в радостях и бедах. «Это результат совместного переживания и осмысления побед и поражений, пройденного народом исторического пути на данной географической территории – его жизненном пространстве. Общность пережитого передается из поколения в поколение, образуя историческую социальную память народа, его традицию – устную, письменную, житейскую. Под последней имеются в виду обычаи, обряды, ритуалы и т.д., но также уклады жизни и "жизненные образцы"» [7, с. 139].

В ходе обобщения основных предпосылок становления патриотизма необходимо упомянуть связь патриотизма и государственной общности. И.А. Ильин называет государством «организованное общение людей, связанных между собой духовной солидарностью и признающих эту солидарность не только умом, но поддерживающих ее силою патриотической любви, жертвенной волей, достойными и мужественными поступками» [3, с.28]. «Первая и основная аксиома политики не постигнута большинством людей, – пишет И.А. Ильин. – Эта аксиома утверждает, что право и государство возникают из внутреннего, духовного мира человека, создаются именно для духа и ради духа и осуществляются через посредство правосознания» [4, с.46]. Можно сделать вывод о том, что с точки зрения И.А. Ильина, государственная общность – это главный приоритетный объект патриотических чувств, взглядов и деятельности, входящих в эту общность членов и в то же время главный субъект воспитания любви к родине.

Обобщая результаты вышеизложенных исследований, необходимо отметить, что перечисленные выше предпосылки становления патриотизма более действенны, и в большей степени осознаваемы личностью в зрелом возрасте. Кроме того, эти факторы действуют на человека независимо от него, на протяжении всей жизни. Становление и развитие личности происходит в социокультурном пространстве. При этом процесс

социализации можно отождествить с процессом выборочного присвоения ценностей социокультурного пространства. По мнению И.М.Дуранова социокультурное пространство в нашей стране многонациональное и многоукладное, поэтому воспитание патриотизма следует рассматривать как с интернационалистских, так и с интерсоциальных позиций [2].

Исследуя факторы становления патриотизма в процессе социализации, И.М.Дуранов постоянно проводит с равнение патриотизма и гражданственности. «В повседневной практике гражданственность рассматривается как отношение личности и общества к государству и властным структурам. Патриотизм — как отношение к Родине, Отечеству. Гражданственность и патриотизм - явления общественные. Поэтому их нередко связывают с нравственными и политическими категориями, с социальными чувствами. Бесспорно, между воспитанием гражданственности и патриотизма существуют связи» [2, с. 55].

В социально-психологических исследованиях И.М.Дуранова связь гражданственности и патриотизма выступает как общественно-историческое явление. «В советские времена патриотизм рассматривался как стремление людей к экономическому, социальному и культурному развитию своей родной страны, как защита ее от иноземных захватчиков» [2, с.56]. На наш взгляд, в этом суждении патриотизм и гражданский долг рассматриваются как органически целое. В этом смысле еще определеннее высказывание П.М.Рогачева: «Настоящий патриотизм означает не просто чувство любви к Родине, оно есть, прежде всего, высокое сознание гражданской ответственности за судьбу Родины, глубокое убеждение в необходимости подчинить интересы каждого интересам всех» [8, с.270].

Таким образом, из анализа вышеуказанных исследований мы можем сделать вывод, что формирование патриотизма в процессе социализации фактически невозможно вне рамок целенаправленного и систематического гражданско-патриотического воспитания.

Литература

Буторина Т.С., Овчинникова Н.П. Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С.Буторина, Н.П.Овчинникова.-СПб.: КАРО, 2004.-314с.

Дуранов И.М. К вопросу взаимосвязи воспитания гражданственности и патриотизма / И.М.Дуранов // Вестник ОГУ.- 2002. - №1.

Ильин И.А. Наши задачи. Собр. соч. В 10 т. Т. 2. Кн. 1. / И.А.Ильин.- М.: Русская книга, 1993. - 540с.

Ильин И.А. Путь к очевидности / И.А.Ильин.-М.,1993.- 390с.

Ильина Т.А. Педагогика / Т.А.Ильина.-М.: ИП, 1984.- 470с.

Крысько В.Г. Социальная психология: Словарь-справочник / В.Г.Крысько.- М: Харвест, 2001.- 486с.

Малинкин А.Н. Понятие патриотизма: эссе по социологии знания / А.Н.Малинкин // Социологический журнал. -1999. -№1/2.

**Я. Л. Коломинский, О. В. Белановская
(БГПУ, Минск, Беларусь)**

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Требования к уровню подготовки преподавательских кадров возрастают с каждым годом. Сегодня профессионализм преподавателя выражается в его компетентности, которая позволяет ему эффективно осуществлять собственную индивидуальную деятельность. Требуется уже не просто воспроизведение ранее освоенных образцов и способов функционирования, а разработка новых, творческих подходов, а также постоянное саморазвитие, как в профессиональном, так и в личностном плане.

По своей природе педагогическая деятельность рефлексивна. Это своего рода мета-деятельность, как справедливо указывают Г.С.Сухобская, Ю.Н.Кулюткин, которая предполагает рефлексивное отображение «внутренней картины мира», которой обладает

обучающийся, и целенаправленное ее преобразование, углубление, развитие.

Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: учащимися, педагогом, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями и т.д.

Более точное определение профессиональной рефлексии дает Е.Е.Рукавишников [Рукавишников Е .Е., 2000]. Под профессиональной рефлексией она понимает психологический механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющийся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности.

А.А.Бизяева [Бизяева А .А., 1993] под педагогической рефлексией понимает сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика. Автор выделяет концептуальную модель педагогической рефлексии, состоящую из: 1. Операционального уровня, включающего конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании. 2. Собственно личностного уровня (профессионально-личностная субъектная ориентация преподавателя в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию).

Рефлексирующий преподаватель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Это, как сказал Д.Дьюи, «вечный ученик своей профессии» с неутолимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию. С.С.Кашлев [Кашлев С.С., 2002] под рефлексией в педагогическом процессе понимает процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого. Соответственно, педагогическая рефлексия будет предполагать взаимоотображение, взаимооценку, отображение

внутреннего мира, состояния, развития, взаимодействия участников педагогического процесса

В педагогическом процессе рефлексия выполняет проектировочную (проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса); организаторскую (организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности); коммуникативную (как условие продуктивного общения участников педагогического процесса); смыслотворческую (формирование осмысленности деятельности и взаимодействия); мотивационную (определение направленности совместной деятельности участников педагогического процесса на результат); коррекционную (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности) функции.

Объектом деятельности, управления, организации педагога является деятельность учащихся. Любые педагогические задачи – это задачи по управлению деятельностью учащегося. Однако в данном случае речь идет о таком управлении, при котором учащийся становится в позицию субъекта, способного к управлению своей деятельностью. Такого рода процессы в психологии принято называть рефлексивными процессами.

Рефлексивные процессы – это процессы отображения одним человеком (педагогом) «внутренней картины мира» другого человека (учащегося). Педагог должен не только рефлексивно отображать «внутреннюю картину мира», которой обладает учащийся, но и целенаправленно ее преобразовывать, углублять, развивать.

Подобного рода преобразования могут осуществляться только в результате активной деятельности самого учащегося, педагог же должен строить свое управление этой деятельностью. Такого рода управление деятельностью другого человека называют рефлексивным управлением. Рефлексивная управленческая деятельность педагога включает три уровня: уровень рефлексии исполнительной деятельности (реальные указания, предложения, советы, приказы к действию); уровень выработки стратегии действия (выбор программы действий в зависимости от учета сложившейся ситуации и готовность к ее решению учащихся); уровень анализа и оценки выработанной

стратегии и реализованной на ее основе программы, соотнесение ее с выдвинутыми целями и задачами.

Полагаем, что такого рода рефлексивное управление составляет основу самосовершенствования педагогической деятельности, педагогического общения, профессионально-личностных свойств преподавателя.

Рефлексивная компетентность – необходимое условие повышения профессионализма, педагогического мастерства преподавательских кадров. Это сравнительно новое понятие, которое представляет собой сложное образование, поскольку субъект может рефлексировать по разным основаниям, соответствующим видам рефлексии. Рефлексивная компетентность – это профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности.

Рефлексивная культура характеризуется готовностью и способностью человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умением обретать новые смыслы и ценности; умением адаптироваться в непривычных межличностных темах отношений; умением ставить и решать неординарные практические задачи.

Для того, чтобы развивать рефлексивную культуру следует развивать умение «приостановить» собственную деятельность и «встать» над ней, выделять главные моменты своей и чужой деятельности как целого, объективировать деятельность.

Системообразующим компонентом в подготовке конкурентоспособного, компетентного профессионала выступает сформированность рефлексивных умений через: организацию учебного материала на основе индуктивных и дедуктивных методов познания, применение современных технологий обучения, подбор комплекса специальных заданий по развитию рефлексии.

Направлениями же формирования и развития рефлексивных умений педагога могут быть: формирование представлений о рефлексии и рефлексивных способностях;

освоение и развитие рефлексивных умений в педагогической практике на основе самоанализа, самодиагностики и самокоррекции собственной профессиональной деятельности; создание собственной системы формирования рефлексивных умений у учащихся и соответствующая реорганизация учебного процесса.

Формировать рефлексивность педагога – значит, анализировать актуализацию потребности в пересмотре собственной профессиональной позиции. Подобная актуализация помогает педагогу выйти из поглощения самой профессией, дает возможность посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней, и, наконец, занять позицию вне ее, над ней для формирования суждения о ней. Рефлексия позволяет преодолеть педагогический эгоцентризм. Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки устаревших профессиональных стереотипов, открывает путь дальнейшего профессионального роста. Однако, высоким уровнем рефлексии обладают далеко не все преподаватели. Это свидетельствует о необходимости изучения и диагностики рефлексивных способностей, а также развития рефлексивной культуры и рефлексивной компетентности.

Литература

Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореферат ... канд. психол. наук.-СПб, 1993. 20с.

Кашлев, С .С. Современные технологии педагогического процесса / С.С. Кашлев. – Минск: Выш. шк., 2002. – 95 с.

Рукавишникова Е.Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2000. – 170 с.

Г.М. Аванесян, А.А. Галстян (ЕГУ, Ереван, Армения)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ВРЕМЕНИ И КАЧЕСТВА ВЫПОЛНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

В современных исследованиях по экспериментальной психологии и психофизиологии все чаще рассматриваются как позитивные, так и негативные аспекты влияния высоких информационных технологий на функционирование перцептивных и когнитивных процессов в различных сферах деятельности человека. Характеризуя информационные технологии в качестве средства трансформации повседневной и профессиональной жизни человека, многие авторы указывают на необходимость подобных научных поисков в различных областях деятельности, в том числе и учебной. Многие из этих аспектов в жизни человека изучены уже достаточно подробно, но особое место отводится влиянию высоких технологий на психику в условиях обучения [А. В. Мельник, 2012].

Нас, в частности, заинтересовала проблема взаимозависимости контроля времени, качества выполнения задания и личностных качеств студентов в контексте степени вовлечены в информационное пространство. И, как справедливо отмечают Болотова А.К. и Хачатурова М.Р., в современной психологической науке проблема времени чрезвычайно важна и многоаспектна, поскольку ни одна сфера жизни и деятельности человека не существует вне временного фактора, вне распределения во времени, его планирования, структурирования и выбора стратегии жизненных целей и планов, мотивов и действий, задач и т.п. [А.К. Болотова, М.Р. Хачатурова, 2012].

Нами была выдвинута рабочая гипотеза о том, что определенный профиль индивидуальных особенностей личности студента и уровень развития контроля времени во многом определяют эффективность выполнения компьютерных тестовых заданий. Цель нашего эксперимента предусматривала исследование обусловленности качества выполнения компьютерных тестовых заданий с индивидуально-психологическими особенностями и, в частности, со способностью контроля времени студентами.

В экспериментальном исследовании была использована ранее разработанная компьютерная система тестовых заданий, которая состояла из 2-х последовательных блоков, каждый из которых включал несколько подблоков. Так, в 1-ый блок входили тесты на оценку общего развития личности (IQ, кругозор и т.п.), а

также тесты на владение компьютерными навыками. 2-ой блок был направлен на выявление личностных особенностей, на основании чего была создана матрица сопоставления индивидуальных качеств, позволяющая оценить преобладание основных тенденций по таким признакам, как тревожность, агрессия, аддикция, искренность, ответственность, принятие себя и внутренний конфликт, самообладание и настойчивость, боязнь неудач, мотивация к успеху, направленность личности и ряд других качеств [Г. М. Аванесян, 2011]. Одной из задач разработки тестовой системы было также преодоление проблемы восприятия компьютерных психодиагностических процедур как загадочных и непонятных, в которых масса «неожиданностей и неприятностей». Блок личностных тестов: опросник СРІ для выявления уровня толерантности, ответственности, эмпатии, самопринятия; тест определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орел); тест диагностики волевого самоконтроля ВСК (А.Г. Зверков, Е.В. Эйдманом); тест диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка; опросник ВРАQ Басса-Перри для выявления уровня агрессивности и враждебности; тест оценки направленности личности; опросник А.А. Реана диагностики мотивации успеха и избегания неудач (МУН). Алгоритм тестовой программы предусматривал временное ограничение всего процесса тестирования (всего 120 мин.) и отдельных заданий.

На основе индивидуальных показателей контроля времени и результатов выполнения тестовых заданий (на основании тестовых баллов и разработанных нормативов оценки) были сформированы исследовательские группы для сравнения личностных качеств (после предварительного опроса степени вовлеченности). Среднее значение показателей выполнения тестовых заданий у 176 участников (средний возраст равнялся $x_{\text{воз.}}=23$ года) эксперимента составило $x_t=59$ мин. В дальнейшем контингент был разделен на три группы, соответственно по минимальному, среднему и максимальному времени, затраченному на выполнение задания. При анализе обусловленности показателей контроля времени и качества выполнения компьютерных заданий были получены достоверно различающиеся среднестатистические показатели коэффициента, который для первой группы (минимальное время выполнения)

равнялся $x_1=20.5$ баллов, и для группы с максимальным временным показателем соответственно $x_3=17.7$ баллов. Далее анализ предполагал сравнение диагностируемых личностных качеств студентов этих групп. Различия были обнаружены по целому ряду индивидуально-психологических особенностей, а именно, по уровню тревожности, мотивации достижения, враждебности, соблюдении норм и др.

Межгрупповой сравнительный анализ показал, что наиболее существенные различия обнаружены по выраженности личностных качеств в полярных группах, с коротким и длительным промежутком времени. Участники, завершившие задания за более короткий промежуток времени имели лучший показатель самоконтроля ($x_1=6,7$ баллов) по сравнению со средними показателями двух других групп ($x_2=7.6$; $x_3=8.4$). Показатель враждебности в первой группе составлял 3.9 баллов (средний уровень), а во второй намного ниже средней величины по шкале теста ($x_2=3.1$). Мы предполагаем, что это свидетельствует об относительной несдержанности и враждебности по отношению к тем окружающим участникам эксперимента, кто хуже справился с заданием и затратил больше времени.

Данное предположение достоверно, так как экспериментальные переменные контролировались и все участники находились в равных условиях. Всем группам представлялся инструкция мотивационного характера, изолированность рабочего места, возможность видеть момент завершения задания других участников, датчик контроля индивидуального времени на мониторе и т.д.

Анализ экспериментальных данных показал, что группе студентов, выполнивших задание за более короткий промежуток времени ($t_{x1}= 34,5$ min) наиболее характерны следующие среднестатистические показатели: средний уровень враждебности, оценки ситуации и социальной среды, контроль эмоций при негативных воздействиях, устойчивый уровень показателя самообладания, низкая внутренняя агрессия, адекватная реакция на сложные разделы задания, выше среднего уровень мотивация достижения. В отличии от этой группы, другой (где $t_{x2}= 94,5$) свойственны следующие показатели: средний уровень враждебной

оценки ситуации и социальной среды, низкий уровень гнева, выше среднего уровень самообладания, ниже среднего уровень соблюдения норм и правил, стредний уровень мотивации достижения.

Таким образом, обобщая результаты исследования можно сделать вывод о том, что существует связь между способностью контроля ограниченных временных интервалов или контроля времени выполнения задания и чертами эмоциональной сферы личности(тревожность, гнев, самоконтроль). Эта закономерность подтверждена похожими данными о том, что процесс восприятия промежутков времени существенно обусловлен характером психического состояния субъекта и видом деятельности[Душков Б. А. с соавт., 2000.]. В этом плане определенное влияние может иметь также и мотивация вавлеченности в процесс, т.е. степень активности выполнения задания. В том случае, когда промежуток времени насыщен интересным для субъекта видом активности и имеет направленную мотивацию, субъективно разграничивается как более короткий и, наоборот, при отсутствии этих факторов, как более длительный промежуток времени.

Литература

Аванесян Г. М. Принципы построения системы психологической оценки и отбора персонала. Материалы межд.конф. «Современные проблемы теоретической и прикладной психологии», Ереван, 2011, с. 27-32.

Болотова А.К., Хачатурова М.Р. Человек и время в ситуациях выбора совладающего поведения // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. с. 69-77.

Мельник А. В. Информационно-коммуникационные технологии в современном обществе: сущность и роль. Автореф. дис. канд. филос. наук, Саратов, 2012. – 164с.

Энциклопедический словарь: Психология труда, рекламы, управления, ин женерная психология и эргономика / Ред. Б. А. Душков, сост. Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев, Екатеринбург, Деловая книга, 2000.

**Г.В. Лосик, В.В. Егоров (БГУИР,
Минск, Беларусь)**

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН ЦИКЛА КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Введение. Рассматривается метод преподавания в вузе дисциплин цикла компьютерных технологий в психологическом ключе. В основе метода лежит концепция, согласно которой появление компьютерных технологий является продолжением эволюции развития психики человека, только не в биогенном, а в техногенном виде. С позиции интеграции работы мозга и компьютера строится курс преподавания в вузе систем искусственного интеллекта, систем виртуальной реальности, интернета, электронной почты, систем Brain-computer-interfeic, компьютерной графики. В лекциях разъясняется, что возникновения компьютерных технологий и науки кибернетики, столь бурно вносящих изменения в жизнь современного человека, не случайно, а с точки зрения дальнейшего развития психики закономерно. Таким образом наука информатика интегрируется в науку психологию.

Поиск на стыке наук. Дидактическая новизна преподавания часто формируется на стыке нескольких научных направлений. В этом случае преподавание требует междисциплинарного подхода, новых приёмов организации лекции и практического занятия. В настоящее время входят в практику компьютерные системы стереоскопической визуализации образной информации. Появились тренажеры не только текстовых знаний, но и «образных». Наряду с информатиками психологи также участвуют в разработке средств создания эффектов «присутствия» и «взаимодействия» человека с компьютером. Стереоскопическая визуализация дала толчок второй технической идее – созданию трекеров движения головы и глаза, перчатки виртуальной реальности. Психологи и информатики проводят эксперименты в комнатах виртуальной реальности.

Процесс эволюции компьютерных технологий идёт неоднозначным и сложным путём. Поэтому их преподавание требует научного анализа этой эволюции, вскрытия закономерностей, предсказания хода её дальнейшего развития. Та концепция, которая выбирается для преподавания - есть проекция в будущее развития информационных технологий. Нами в преподавании выбирается концепция, согласно которой компьютерные технологии рассматриваются в виде нового, техногенного витка дальнейшего не биогенного развития психики человека. Согласно концепции компьютерные технологии выступают, наоборот, следствием, новым вариантом дальнейшего развития психики, а не, как принято считать, причиной появления специфических психологических феноменов у их пользователей. Концепция рассматривает появление систем текстовой обработки информации в компьютере как техногенный виток развития вербально-логического мышления субъекта, а систем виртуальной реальности – как техногенный виток развития его образного мышления. В лекциях разъясняется, что с позиции психологии те изменения в психике человека, которые происходят от компьютерных технологий необратимы. На основе анализа психологических феноменов показывается глубинный и массовый характер трансформаций психики людей самых разных возрастов, профессий, национальностей, вероисповедования, порождаемых компьютерными технологиями.

Противопоставление концепций искусственного интеллекта и систем виртуальной реальности. При сравнении преподаваемых в вузе лекционных курсов: систем искусственного интеллекта и систем виртуальной реальности, можно констатировать, что эти курсы близки по тематике частных научных вопросов, которые входят в их состав. Оба курса непосредственно касаются вопросов переработки информации мозгом и компьютером, вопросов обучаемости нейронных структур, алгоритмов обучения «с учителем» и «самообучения», константности распознавания образов. В лекционный цикл «Системы искусственного интеллекта» входят спецкурсы «Нейросетевые модели», «Автоматическое распознавание образов», «Экспертные системы». Новый цикл лекций в информационных технологиях – «системы виртуальной

реальности», нельзя рассматривать как звено направления искусственного интеллекта. Указанные два научных направления различаются концепциями, по которым исследователи используют научные сведения о работе компьютера и мозга человека. В дидактических целях преподаватель может противопоставлять эти концепции. Системы искусственного интеллекта ставят цель заменить собой мозг человека, что не реально. В то время, как системы виртуальной реальности ставят цель состыковать с мозгом современный компьютер, придав ему функции своеобразного нового “полушария” мозга.

Появление систем виртуальной реальности стало возможным только недавно и объясняется не теоретическими, а технологическими успехами науки и техники. Значительно возросла быстрота работы процессора, возросли разрешающая способность и цветность дисплеев, появились трекеры, мгновенно отслеживающие движения разных органов человека. В лекциях нами подчёркивается в дидактических целях перспективность систем виртуальной реальности как концепции сохранить за мозгом в тандеме “мозг-компьютер” функцию совершать мыслительный акт, генерировать новую информацию. Эта концепция отрицает возможность искусственного интеллекта генерировать новые знания в области образной информации, создавать нейросетевые модели.

В системе виртуальной реальности как подсистема обязательно присутствует мозг человека, зрение, рефлексорные навыки. Поэтому в учебном процессе мы отводим большое внимание рассмотрению эффекта присутствия и эффекта взаимодействия. Эти два известных феномена мозга невозможно смоделировать в системах искусственного интеллекта.

В то же время в дидактическом плане в лекциях, например, в курсе «Когнитивная графика» рассматривается сходство архитектуры обучающих систем в области искусственного интеллекта и виртуальной реальности. Они условно противопоставляются и называются в первом случае системами обучения текстовым знаниям, во втором случае обучения – образным знаниям. Обучающая система в том и другом случае «предъявляет» человеку порцию новой информации, регистрирует его реакцию как ответ на восприятие, измеряет ошибку и по

запрограммированному сценарию корректирует ошибку устным сообщением в адрес студента. Аналогично архитектуре систем искусственного интеллекта, мы рассматриваем архитектуру системы обучения образным знаниям. Её составляют пять модулей: модуль системы отображения информации для предъявления человеку стереоизображения, модуль регистрации реакции, модуль измерения ошибки, интеллектуальный модуль алгоритма обучения и модуль истории тренинга. В случае, когда в системе отсутствуют два последних модуля, она превращается в диагностическую, если три последних – в автоматизированное рабочее место.

Заключение. Предложена концепция, согласно которой дисциплины цикла информационных (компьютерных) технологий должны читаться в вузах в психологическом ключе, с позиции инженерной психологии, антропоцентрической позиции.

А.С. Марков (РВВДКУ, Рязань, Россия)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ

Современные требования к военному образованию определены в Типовом положении о военном образовательном учреждении высшего профессионального образования от 31 января 2009 года. При этом инструментом повышения эффективности военного образования выступает переход к инновационным методам и приемам обучения, воспитания и развития будущих офицеров.

Основной психологический недостаток традиционной методики обучения состоит в том, что, она ориентируется на восприятие и память, а не формирует творческого мышления необходимого современному командиру. Л.С. Выготский говоря о психологическом характере обучения писал: «Понятие представляет собой не простую совокупность ассоциативных связей, усваиваемую с помощью памяти, не автоматический

умственный навык, а сложный и подлинный акт мышления, которым нельзя овладеть путем простого заучивания».

Современное российское общество требует, что бы офицер был «слуга царю, от ец солдатам». Офицер обязан быть психологически готов сам отдать жизнь за Россию и повести за собой «чудо богатырей» на ратный подвиг во славу Родины. С другой стороны офицер должен быть всесторонне развитой личностью, способной к саморазвитию, самосовершенствованию и адаптации к сложной быстроменяющейся обстановке. Командир взвода обязан лично обучать и воспитывать своих подчиненных, уметь создавать морально-психологический климат во вверенном ему воинском коллективе, обеспечивающий эффективное выполнение вс ех поставленных задач, как в мирное, так и в военное время.

Военное образование не может не отвечать на вызовы времени. С нашей точки зрения, методологическую основу военной школы нового типа должен определять психодидактический подход [Панов В.И, 2007], в русле которого нами разработана концепция психолого-педагогического сопровождения курсантов военных вузов.

Это связано с тем, что одна из основных задач современной высшей военной школы состоит в разработке и использовании таких методов обучения и воспитания, которые способствуют всестороннему развитию личности будущего офицера, что означает превращение базового уровня знаний-умений-навыков из цели обучения в средство развития личностных качеств, познавательных и творческих возможностей курсантов в их взаимодействии с образовательной средой военного вуза. Другими словами, предметом развития при психодидактическом подходе становится сознание курсантов.

Для этого в первую очередь необходимо выявить те личностные качества, которыми должен обладать будущий офицер современной российской армии. А затем подобрать дидактический материал и педагогические технологии, обеспечивающие формирование компетенций, необходимых для успешного прохождения воинской службы, и разработать систему мероприятий, создающих развивающие условия и возможности

формирования у курсанта требуемых офицеру личностных качеств.

Использование психодидактического подхода в военном образовании предполагает, что все мероприятия по профессиональному становлению и личностному развитию курсанта в военном вузе осуществляются системно, комплексно, с этой целью создается специально организованная образовательная среда.

Следуя логике психодидактического подхода, предложенного и разработанного В.И. Пановым, в качестве основных структурных компонентов образовательной среды военного вуза выступают технологический, коммуникативный и пространственно-предметный компоненты.

Технологический компонент представляет собой совокупность различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития курсантов. Он создает условия для реализации принципа единства обучения и развития посредством включения в учебно-воспитательный процесс различных видов военно-профессиональной деятельности необходимых для социализации курсантов. Следует отметить, что речь идет не только об учебно-боевой деятельности, но в зависимости от поставленных задач и индивидуально-психологических особенностей курсантов, также и о служебной, игровой, коммуникативной деятельности. Подбор этих деятельности в общеобразовательном и военно-специальном компонентах учебно-воспитательного процесса определяется теми социальными, психологическими и дидактическими целями обучения и развития, которые реализует образовательная система военного вуза и которые выступают в качестве системообразующего начала для определения содержания и методов обучения в данном образовательном учреждении.

При этом образовательная технология должна соответствовать возрастным особенностям развития контингента военного вуза и обеспечивать возможность решения следующих психологических задач развития:

- адаптация к одновременному овладению учебной деятельностью и выполнению армейских служебных обязанностей

как условие формирования психологических структур произвольной регуляции;

- принятие внутренней позиции служения своему народу, своему Отечеству;

- осознание того, что военный вуз – это учреждение закрытого типа. В нем нет разрыва между обучением и внеучебной жизнью. Курсант днем и ночью находится на военной службе, он не покидает территории воинской части (военного вуза) в течение учебного года. А если юноша покидает территорию училища, то только в составе группы и под командой старшего на спортивные соревнования или научную конференцию;

- это овладение социально-коммуникативными видами деятельности (общение в служебной и неформальной обстановке, совместная предметная деятельность при выполнении учебно-боевых задач или культурно-массовых мероприятий) как условие для личностного самоопределения курсанта;

- освоение проектирования курсантом своего профессионального и личностного жизненного пути как условие социального (личностного и профессионального) самоопределения будущего офицера. Соответственно этому, образовательная технология и образовательная среда в военном вузе должны создавать на каждой стадии обучения те условия, которые необходимы курсанту в соответствии с его возрастными и индивидуально-психологическими особенностями развития.

Коммуникативный компонент в образовательной среде военного вуза представляет собой «пространство» межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме. Он проявляется в любой деятельности посредством коммуникативного взаимодействия (от общения до обмена действиями, операциями, ролями) курсанта с данной образовательной средой и с другими ее субъектами (объект-объектный, объект-субъектный, субъект-субъектный, субъект-порождающий и т. д.). При этом необходимо различать такие педагогические действия преподавателей и командиров-воспитателей, которые реализуют «педагогическое воздействие» (субъект-объектный тип взаимодействия с обучающимся), «педагогическое взаимодействие» (субъект-субъектный тип

взаимодействия) и «педагогическое содействие» или «фасилитацию» (субъект-порождающий тип взаимодействия).

Пространственно-предметный компонент, который обеспечивает возможность необходимых для обучения, развития, профессионализации и социализации материальных и материализованных действий. Он включает в себя ряд средовых особенностей военного образовательного учреждения и прилегающего к нему пространства: строевой плац, учебные поля, стрельбища, специальные полосы препятствий, специализированные учебные классы с тренажерами и реальными образцами боевой техники, особый интерьер и оборудование учебных мест, содержащих воинскую атрибутику. Отличительной особенностью военного вуза является то, что пространственно-предметная составляющая образовательной среды включает реальные образцы боевой техники и вооружения, которые в случае небрежного или ошибочного применения несут реальную угрозу здоровью и жизни курсантов. Это ведет к появлению ответственности, меняется внутренняя позиция обучающихся, возникает особое отношение к себе, к окружающим, к миру. В ходе обучения возникает сенсорный опыт обращения с оружием.

Еще раз отметим, что психолого-педагогическое сопровождение курсантов проводится системно и комплексно: психологи вскрывают проблемы актуальные для курсанта на данном этапе обучения, преподаватели подбирают соответствующие технологии, позволяющие легче преодолеть психологические трудности и барьеры профессионального роста, а командиры-воспитатели и администрация военного вуза координирует работу психологов и преподавателей и обеспечивает ее эффективность.

Т.А.Шилова (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Данная взаимосвязь самооценки и профессиональной направленности является предметом исследования в психологии.

Психологи обращают внимание на изучение взаимосвязи самооценки и процесса профессионального становления, соотношения между самооценкой и мотивацией поведения, деятельности.

Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностной ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала.

Специфические моменты самосознания, формирование Я-концепции, включающей образ «Я-профессионала», зависят от степени согласованности идеального и реального «образа-Я» и идеального и реального образа профессии. Соотношение «Я-реального» и «Я-идеального» определяет требование человеку к себе. Потребности в удовлетворении собственного «Я» (самоуважении, собственной значимости и компетентности) должна реализоваться в самоутверждении и самовыражении человека в его стремлении проявить себя. Не только познание, но и осуществление себя формирует самосознание человека, его «внутреннее-Я», его мотивацию. Осуществление себя в профессии включает формирование образа профессии, особенно на этапе выбора профессиональной деятельности.

Образ будущей профессии- достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Соответствие эмоционально-оценочных компонентов существенным, содержательным компонентам профессии делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека.

Как отмечают исследователи (С.Е. Фескина, Н.Л. Иванова, Н.В. Комусова), развитие профессиональной направленности педагогов определяется предшествующими более ранними формами выражения положительного отношения к профессии и стоящими за этим отношением, мотивами.

Наиболее обобщенной формой отношения человека к профессии является профессиональная направленность (становление), которая характеризуется как интерес к профессии и склонность заниматься ею. Н.В. Кузьмина выделяет такие свойства профессиональной направленности, как объективность,

специфичность, сопротивляемость, валентность, удовлетворенность, обобщенность, устойчивость.

Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм, способов организации с точки зрения их личных индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения.

Важная роль самооценки в профессиональной деятельности отрицательно корректирует с неадекватностью самооценки и ее неустойчивостью. В несколько меньшей степени эта закономерность выражена у начинающих, особенно в период профессиональной подготовки. По мере роста профессионализма на первый план выходит умение профессионала на основе прошлого опыта оценить свои возможности в тех или иных условиях деятельности, роль же эмоционального компонента снижается и актуализируется лишь в экстремальных условиях.

Пик интенсивного личностного развития, на наш взгляд, совпадает с процессом профессионального самоопределения, в ходе которого не только формируется профессиональная направленность, развивается профессиональная «Я-концепция» личности. Она включает следующие составные части: «Образ Я», «Образ профессии» и «образ Я в профессии».

Таким образом, по мере роста профессионализма профессиональное самосознание меняется. Оно расширяется за счет включения новообразований, что предъявляет новые требования к человеку – профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала. Расширение профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности.

Проблема самооценки и профессионально-педагогической направленности является актуальной в психологии личности.

Для решения проблемы взаимосвязи самооценки и профессионально- педагогической направленности, психологи обращают внимание на соотношение между самооценкой и профессиональным самоопределением (В.Ф. Сафин), уровнями

профессионально-педагогической направленности (Н.В. Кузьмина, С.Х. Асадулина), мотивами (И.И. Чеснокова, О.В. Дашкевич, З.С. Акбиева, О.Н. Молчанова, и др.), процессом профессиональной деятельности (Т.Ю. Андрущенко, А.И. Кагальника, К.Е. Ящишина), отношением к профессии (С.Х. Асадулина и др.).

Содержание понятия «самооценка» у разных авторов раскрывается по-разному: как доверие к себе», «самоважение», «осознание себя», «образ себя», «чувство собственного достоинства», «уровень притязаний» и др.

И.И. Чеснокова, считает, что самооценка является стержнем всего процесса саморегуляции на всех этапах его протекания, что самооценка включается в структуру мотивации, определяет направленность саморегулирования, средства его осуществления.

Говоря о взаимосвязи самооценки и мотивации, необходимо подчеркнуть, что через мотивацию самооценка связана с направленностью личности, как соотношение различных групп мотивов: собственно-педагогических предметных и ситуативных.

На основе проведенного исследования взаимосвязи мотивации достижения и самооценки О.Н. Молчанова сделала следующие выводы: существуют определенные гендерные особенности как самооценочные показатели, так и в выраженности мотивации избегания неудач; существует взаимосвязь между самооценкой и мотивацией достижения; взаимосвязь между самооценкой и мотивацией достижения более выражена в группе мужчин; характер взаимосвязи самооценочных показателей с мотивацией достижения у мужчин достаточно сложен: интегральное самоотношение и самоуважение положительно связаны со стремлением к успеху и отрицательно – с мотивацией избегания неудачи, в то время как аутосимпатия положительно связана с мотивацией избегания неудачи; выявлена двухфакторная модель взаимосвязи самооценочных показателей и мотивации достижения: первый фактор включает в себя стремление к успеху и все самооценочные показатели, связанные с реальной оценкой себя и актуальным отношением к себе; второй фактор образуется оппозицией мотивации избегания и идеальной самооценки; обнаружена возможность динамики самооценки в результате

повышения компетентности и усиления социальной поддержки; самоуважение оказывает влияние на внешнюю мотивацию достижения: воздействуя на самоуважение через повышение компетентности и через положительную обратную связь от значимых других, можно повысить мотивацию достижения.

Таким образом, одной из центральных проблем психологии является взаимосвязь самооценки и профессионально-педагогической направленности. Это давно привлекает внимание психологов. Психологами рассматривается соотношение между самооценкой с разными параметрами педагогической направленности, такими как: мотивы выбора профессии, отношение, уровень педагогической направленности, профессиональное самоопределение, так же педагогическая деятельность. В настоящее время, на наш взгляд, социальная ориентация во многом определяет профессиональное самосознание человека, его профессиональное самоопределение и профессиональный выбор. Поэтому в нашем исследовании рассматривалась взаимосвязь самооценки профессионально-значимых качеств и разных параметров профессионально-педагогической направленности: уровней педагогической направленности, отношения педагогов к профессии, так же степени удовлетворенности выбранной профессией.

Литература

1. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии/ И.И. Чеснокова. – М., 1977.- 143с.
2. Шилова Т.А. Методологические основы психологии. – М., 2005. -74 с.

М.В.Воронов (МГППУ, Москва, Россия)

ПРОБЛЕМЫ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Цель, которую преследует вуз и в его лице все общество – подготовить профессионала способного выполнять определенную роль в некоторой сфере деятельности. Каждый же студент,

поступая в данный вуз, в силу различных факторов преследует свою личную цель пребывания в нем. Как правило, это стремление получить диплом по избранному направлению и уровню подготовки. Правда, стремление получить диплом это не всегда совпадает со стремлением получать качественные знания. Более того, встречаются студенты и с иными целями, например, обеспечить себе на несколько лет «беззаботную» жизнь, получить отсрочку от службы в армии и т.п. Но и в этих случаях человек, пришедший в вуз, в той или иной степени ощущает потребность (необходимость, целесообразность) учиться.

В такой ситуации одна из центральных задач вуза состоит в том, чтобы создать такую вузовскую среду и так организовать студенческую жизнь, чтобы побудить студентов к достижению цели преследуемой вузом, т.е. мотивировать студентов к наиболее эффективному освоению выбранной ими основной образовательной программы.

Результат образовательного процесса в значительной мере обуславливают реальная профессиональная деятельность профессорско-преподавательского состава, организация в вузе образовательного процесса и наличие в нем условий для его реализации в должной мере. Вместе с тем крайне важно и то, как студент осмысливает складывающуюся ситуацию и формирует модель своего поведения – поведения обучающегося. Ведь известно, что человека (человека разумного), нельзя научить чему-либо, даже если он может, когда он не осознает в этом потребности, равнодушен к этой цели. У него непременно должен быть достаточно высокий уровень так называемой учебной мотивации. Поэтому, возникают задачи стимулирования учебной мотивации студентов, а, следовательно, необходимо анализировать ситуацию и вырабатывать эффективные методы, повышающие уровень учебной мотивации, в том числе и ее измерения.

Нам представляется важным исследовать учебной мотивации, уметь измерять ее уровень и тем самым приблизиться к ответу на сакраментальный вопрос: почему студенты учатся вот таким образом и как способствовать повышению эффективности образовательного процесса?

Структурно учебную мотивацию формируют следующие основные мотивы (под мотивом будем понимать все то, что вызывает определенные действия, вызванные собственными потребностями, эмоциями, позицией человека, находящегося в данных условиях и, конечно же, окружающей средой):

1. - Интерес к результатам учебы (получение знаний, диплома, возможности сформировать желаемую жизненную траекторию и др.). По-видимому, это самый существенный мотив современного студента. Одной, если не главной, из характерных черт его поведения является практицизм: в первую очередь студент делает то, что представляется ему наиболее важным для жизненного успеха, причем не только в перспективе, после окончания вуза, но и в настоящее время.

2. - Интерес к собственно учебному процессу. Несомненно, если студенту интересен процесс получения знаний и умений, развития компетенций, то у него выше уровень учебной мотивации.

3. - Стремление получить положительные результаты в ходе прохождения контроля исполнения учебного плана. Практически для каждого индивида важны его роль и место в коллективе, ощущение своего превосходства над другими или просто уверенность в том, что он не хуже других. В том числе и поэтому студент готовится к успешному преодолению каждый рубеж контроля (сдать экзамен, зачет, написать контрольную работу и т.д.), причем с максимальной оценкой.

4. – Стремление минимизировать потери от возможных административных санкций. Значительные усилия всех уровней власти в вузе направлены на то, чтобы принудить студента к выполнению своих обязанностей должным образом. Важнейшая из них – успешно учиться. Установленные санкции (за непосещение занятий, невыполнение заданий, получение неудовлетворительных, а иногда и просто невысоких оценок) в той или иной мере неприятны всем студентам. Чтобы избежать подобного воздействия, студент мотивирован лучше учиться.

Важно понимать, что каждый из этих мотивов не направлен непосредственно и полностью на успешное освоение учебной программы. Однако все они, в той или иной мере,

формируют поведение индивида как студента и способствует освоению образовательной программы.

Перечисленные показатели относятся к теоретическим концептам. Их широко используют и в разговорной лексике и в научных трудах. Однако, использовать их в процессах управления вузом крайне затруднено. Очевидны по меньшей мере два направления ослабления этих трудностей. Первое из них – замена теоретических концептов интегральными конструктами. Так в работе [1] утверждается, что механизмы мотивации могут быть выражены интегральным понятием *энергия потребности*, представляющим собой теоретический конструкт, объединяющий динамические и векторные характеристики потребности.

Другое направление - переход от теоретических концептов к частным конструктам, декомпозируя их до получения эмпирических (наблюдаемым и измеряемым) показателям). Для этого требуется построение некоторого инструментального мостика, позволяющего переходить от умозаключений к эмпирическому измерению, т.е. произвести операционализация понятий.

Многочисленные трудности, стоящие на пути операционализации, носят принципиальный характер. Так одна из сложных проблем, которую приходится разрешать в процессе операционализации заключается в адекватности передачи содержательного смысла заложенного в теоретических понятиях в эмпирические показатели. Дело в том, конечное число проявлений сущности изучаемого явления не тождественно самой этой сущности, отображенной в теоретическом понятии. Кроме того, многие сложные теоретические понятия обычно не поддаются непосредственной эмпирической интерпретации, что обусловлено практической невозможностью прямого перехода от исходных концептов к эмпирическим показателям. Вследствие этого переход носит многоэтапный специфический характер [2].

Не смотря на это наличие измеримых показателей (отметки за семестровые экзамены, уровень посещаемости различного рода занятий, выполнения домашних заданий и активности на семинарах, уровень творческой активности в учебной и научной деятельности), в той или иной степени характеризующих уровень

учебной мотивации, свидетельствует о целесообразности операционализации вышеназванных концептов.

На этом пути стоят две неразрешенные проблемы. Во-первых, каждый из этих показателей лишь частично характеризует учебную мотивацию. Ясно, например, что уровень посещаемости занятий в значительной мере обусловлен стремлением части студентов просто к проведению времени в знакомом коллективе. Во-вторых, любой операционализационный переход осуществляется лишь косвенным образом, через другие находящиеся с ними в логической связи промежуточные понятия. По сути, это промежуточные понятия, которые заполняют обнаруженные пустоты в структуре знания и не имеют самостоятельного значения вне знания, в котором они сконструированы [3].

Таким образом, в сложившейся ситуации все большую актуальность приобретают вопросы исследования такого фактора, как учебная мотивация студентов и разработки эффективных методов ее измерения.

Литература

1. Зерниченко А. Н., Гончаров Н. В. Мотивационный процесс, структура личности и трансформация энергии потребностей // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 73-81.
2. Меламед Д.А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов. Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: psyedu@mgppu.ru 2011, № 2 .
3. Абушенко В.Л. Новейший философский словарь. — Мн.: Книжный Дом. 2003.

О.Б. Михайлова (РУДН, Москва, Россия)

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Созидательный характер инновационной деятельности личности предопределяется ценностями и мотивами. Ценностно-мотивационное отношение к любому виду деятельности определено как совокупность внутренних потребностей, так и наличием внешних условий и общественно-сложившихся ценностей, побуждающих к проявлению активности в профессиональной среде. Дефицитарность лидерских качеств и отсутствие инновационной активности все чаще заявляют о себе как тревожные симптомы, проявляющиеся в современном обществе, поэтому одна из важнейших задач современной практики высшего образования - разработка основных направлений по решению вышеперечисленных проблем. Неслучайно, Б.С.Гершунский определяет миссию образования молодого человека как процесс и результат формирования образа личности, создания себя, образа мира и поиска своего места в этом мире [Гершунский, 1998].

Ценности как таковые неразрывно связаны с социокультурным контекстом и могут рассматриваться в качестве фрагментов общего культурного поля. Именно в этом смысле можно рассматривать ценности как структурные инварианты различных культур, определяющие не только содержательную специфику конкретной культуры как арсенала эффективных адаптивных стратегий, но и особенности ее динамики и развития.

Следовательно, определение ценностей может рассматриваться и как система устремлений личности, и как высший уровень представлений человека об идеалах, смыслах жизни, деятельности и отношений с другими людьми, и как внутренний источник поведения человека, основание его выборов. Теоретическое понимание ценности как многоуровневой системы может быть представлено следующим образом: идеал - совершенный образ, определяющий деятельность человека; норма - внутренне принимаемое обязательство; принцип - руководящая идея, основное правило деятельности; цель - предвосхищение результата, механизм интеграции действий человека, приводящий их в систему и определяющий направление действий человека; отношение - оценивание явления в системе; значение - определение смысла, благодаря которому происходит оценивание.

Мотивационная сфера традиционно выделяется как связующее звено в профессиональной деятельности, которое обуславливает целенаправленный, сознательный характер действий человека и определяет потенциальные возможности личности. Проблемы мотивации и мотивов широко и многоаспектно освещаются в трудах отечественных и зарубежных психологов (В.Г. Асеев, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, К. Левин, А.Н. Леонтьев, Г.Ф. Ломов, А. Маслоу, В.Э. Мильман, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, Б.А. Сосновский, Х. Хекхаузен и др.).

Становление и развитие ценностно-мотивационной активности профессионалов начинается в процессе обучения в высшей школе. Переход от традиционной системы образования к реализации учебных планов нового поколения требует иных способов формирования ценностно-мотивационных приоритетов профессионального развития личности.

Показателями мотивационной готовности к инновационной деятельности являются [Коптяева, 2009]: 1) проявление интереса к новшеству и его динамика - позитивное отношение к новшеству, желание им заниматься; переживание позитивных эмоциональных состояний по поводу инноваций, стремление оценивать свой профессиональный и личностный опыт с позиций инноваций; позитивное отношение к перспективам инновационной деятельности; 2) сформированность мотива самосовершенствования - осознание своих возможностей, необходимости работы над собой, появление большей уверенности в себе; 3) сформированность мотива преодоления затруднение - осознание личностью недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить; 4) понимание своих проблем, самостоятельность в их решении и ответственность.

Проблема мотивации инновационной деятельности должна быть рассмотрена как проблема обретения субъектом адекватного личностного смысла профессиональной деятельности в системе других видов. Возникающее вследствие рассогласованности мотивов состояние дискомфорта приводит к тому, что труд лишается элемента личностного саморазвития, творческого потенциала и превращается из личностной ценности в средство заработка. Таким образом, в структуре инновационной

деятельности, основным компонентом которой является активность, выступает мотивационный компонент.

Деятельность - есть специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры. Инновационная активность направлена на преобразование существующих форм и методов профессиональной деятельности, создание новых целей и средств ее реализации, именно поэтому она является одним из видов продуктивной, творческой деятельности людей.

В связи с тем, что многообразные отношения человека со средой представлены в относительно устойчивой мотивационной сфере личности, любая деятельность, в том числе и инновационная, обычно соотносится более чем с одним мотивом и является, таким образом, полимотивированной.

Мотивационный компонент инновационной деятельности представляется необходимым рассматривать в двух направлениях. Во-первых, с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов и, во-вторых, оценив отношение личности к изменениям, т.е. выявив потребности в новшествах, особенности их восприимчивости, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности. Таким образом именно ценностно-мотивационные приоритеты профессиональной деятельности транслируемые высшей школой в результате реализации системы образования призваны развивать инновационную активность личности. При этом, следует отметить, активность - это не просто деятельность, это единство отражения, выражения и реализации внешних и внутренних тенденций в жизни личности. «Активность - ценностный способ моделирования, структурирования и самоосуществления личностью деятельности, общения и поведения» [Абульханова-Славская, 1987, с. 11].

Активность рассматривается как характеристика деятельности, имеющая самостоятельную силу реагирования, проявляющая себя в свободной, сознательной, внутренне необходимой деятельности. Инновационную активность можно определить, на наш взгляд, как такое деятельное, созидательное

отношение человека к миру, к другим людям, в котором субъект выступает как носитель и «проводник» прогрессивных ценностей (норм, принципов, идеалов), способный к внедрению актуальных практических идей и самосовершенствованию, ответственно подходящий к принятию управленческих решений во благо развития общества. Формирование данной вида активности в практике современного высшего образования непосредственно связано с реорганизацией дидактического процесса, в результате которого: возрастает личностное влияние профессорско-преподавательского состава на студентов; на занятиях культивируется ценностный диалог с погружением в мотивационную среду профессиональной деятельности; разрабатываются ценностные кейс-ситуации, стимулирующие эмоциональное познание-переживание; создаются ситуаций провоцирующие ценностный выбор профессиональных решений во благо общества.

При отборе содержания учебного материала преподавателю высшей школы важно определить роль и место учебного курса в современном профессиональном образовательном процессе. При разработке программ, методических пособий преподаватель должен ответить прежде всего самому себе на ряд не перестающих быть актуальными методических вопросов: "для чего?" (т.е. с какой целью обучаю), "что?" (т.е. какое содержание должен предложить будущим профессионалам) и "как?" (т.е. какими методами лучше всего раскрыть изучаемый материал).

Кроме того, в первую очередь необходимо учитывать фактор возрастных психологических особенностей потребностей современных студентов. Поэтому мотивационно-ценностный контекст содержания образования высшей школы связан с поиском создание условий, которые бы способствовали: познанию молодыми людьми самих себя как важнейшей составляющей образования; соотносению себя, процесса собственного развития с тем, что происходит в современной мире; очеловечиванию информации, когда любая новая информация, будучи усвоенной, ставит человека перед нравственной проблемой: жить и поступать в соответствии с полученным знанием или вопреки нему; помощи в поиске ответа на следующие вопросы: *Кто я? Как я живу?*

Зачем так поступаю? Чего я хочу от жизни? От себя? От других людей? Куда двигаться дальше? Чему учиться?; обучению верному выбору путей самореализации как важному аспекту содержания образования. Ценностный аспект образования ориентирован на выработку у человека умения делать осознанный выбор в решении жизненных проблем нравственным путем. Одна из основных целей высшего образования – формирование рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотнесении с жизнью других людей; концентрации образования на действительно серьезных проблемах человека и человечества и отказ от псевдопроблем (надуманных, дидактически сконструированных для обучения); осознанию позитивных сторон жизни и стремлению к удовлетворению важнейших потребностей человека развивающегося: в признании, самоуважении, успехе, безопасности, общении и понимании.

Литература

Абульханова-Славская К .А. Типология активности личности в социальной психологии // Психология личности и образ жизни. - М., 1987.

Гершунский Б .С. Философия образования.- М.: Флинта, 1998.

Коптяева О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности: Автореферат дис. на соискание степ. канд. психол. наук. Ярославль., 2009.

А.А. Восканян (ЕГУ, Армения, Ереван)

ВЛИЯНИЕ УСЛОВНО СФОРМИРОВАННЫХ ГРУПП НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АТМОСФЕРУ КОЛЛЕКТИВА

В современном мире, в деловых отношениях любого рода все больше внимания уделяется межличностным отношениям, гуманитарным операциям, когда человек находится в центральной части своих психологических и физиологических характеристиках. В любом коллективе, среди руководителей и подчиненных, есть такие люди или группы людей, чье настроение, поведение,

действия и присутствие влияет на морально-психологическую атмосферу всего коллектива. Многие социально-психологические теории [Бихевиоризм, социальная теория обучения Бандуры, и т.д.] изучили человеческие отношения, межличностные и межгрупповые конфликты, отношения между руководителем и подчинёнными и пришли к выводу, что все проблемы или конфликтные ситуации, возникающие в коллективе, имеют свои основные конкретные причины [Мананникова, 2008]. Но в науке уделяется мало внимания теме изученной нами, которая четко различает возникшие в группе подгруппы «вирусов» и «антивирусов» и начинает работать с теми агентами, с помощью которых инфекция распространяется на весь персонал. Межличностные отношения сотрудника данного типа в свою очередь влияют на работоспособность и настроение других сотрудников. Таким образом, мы выяснили, что описанные группы и отдельные лица создают питательную среду для возникновения "Вируса". Как и в любом биологическом организме, можно создать "антивирус", который будет мобилизовать силы и ресурсы для достижения общих целей и интересов организации или рабочей группы. В последнюю группу могут быть включены те сотрудники, которые отличаются адекватной самооценкой, эмоционально сбалансированы, обладают высокой степенью ответственности и отличаются умением влиять на людей. В этой статье мы представим влияние воздействия между группами "Вирус" и "Антивирус" на морально-психологический климат рабочей группы.

Ниже мы приводим часть исследования, которая проводилась нами и направлена на выявление коллективных вирусов и планирование антивирусной деятельности против них. Эксперименты проводились в летнем лагере с группой из 20-и испытуемых. Каждый испытуемый был лидером команды состоящей из 9-12 членов. Из этих 20-и лидеров 4-ро были выбраны в подгруппе антивируса, предварительно оценив их психограмму и соответствующие личностные особенности и качества. Цель группы антивирус- найти и отреагировать на вредоносные вирусы исходящие от данной группы и обезвредить их дальнейшее распространение по лагерю. Этапы планирования и организации деятельности проходили во время специальных

регулярно - организуемых закрытых заседаниях рабочей группы антивирусов. Исследования были проведены на основе следующих психологических методов и методик: интервью, наблюдение, анкетирование, социологический опрос, опросник агрессивности Баса-Дарки, опросник Кеттела, метод диагностики психологически-нравственной атмосферы коллектива. Для изучения данной темы основой стали работы Уотсона, Скиннера, Бандуры, социолога Гарри Юкола и др.. Для того, чтобы более очевидно описать межгрупповые отношения, мы провели сравнительные исследования с физиологическим и биологическим мирами и доказали, что наблюдаются те же процессы в принципе происходящие в социальной и общественной жизни.

Теоретической основой физиологических наблюдений, стали работы голландского микробиолога М. Бейерска, В. И. Аголя, американского вирусолога М. Франклина. Делая короткую ссылку на биологию мира вирусов, стоит отметить, что «Вирус» латинское слово переводится как (virus) яд. Довольно сложен и многогранен мир вирусов, их процесс размножения и вообще информация. Тысячелетиями человечеству ничего не было известно о вирусах, несмотря на то, что они являлись причиной более чем 500 заболеваний. И только несколько десятилетий назад в результате стихийного бедствия (ветряная оспа, желтая лихорадка, полиомиелит), были открыты некоторые виды молекул современных вирусов.

В 1892 году биологом, ученым Дмитрием Ивановским Иосифовичем впервые были обнаружены невидимые существа [Гриншпун И. Б., 1994], которые размножались в живых клетках. Они были мельче молекул и в будущем назвались вирусами. Их назвал вирусами голландский микробиолог М. Бэйерск, который повторяя предыдущие эксперименты, заметил, что эти существа наделены токсическими или ядерными свойствами.

Все вирусы, узнают «свои клетки» и различают «других»: например вирус табачной мозаики не представляет опасности для листьев капусты [Финнер Ф., Мак-Ослен Б., Мимс С., 1977]. Этим примером хотим показать, что точно таким же механизмом распространяются коллективные вирусы. Коллективный вирус группы «А» может быть полностью безопасен для персонала «Б», так как он ничего не знает о внутренних делах нового коллектива –

сознаёт их как «другие». Несмотря на то, что есть риск на восстановление и адаптирование в новой среде, когда новый сотрудник является потенциально опасным для уже знакомых - «своих клеток».

Вирусы являются чрезвычайно малыми формами, меньше, чем молекулы, но их влияние, как мы видим, является очень опасным и часто смертельным не только для здоровых клеток, но и для всего организма.

Итак, в человеческом обществе также присутствуют вирусы, которых невозможно заметить «невооружённым глазом», но понимание алгоритма борьбы с распространением вируса может быть использовано и в групповых отношениях. И так мы разделяем следующие этапы для обнаружения и обезвреживания коллективных вирусов: *Возникновение вирусов*: они могут быть бывшими членами группы или новыми сотрудниками коллектива; *Изучение структуры вирусов*: Мы знаем, что вирус относящийся к одной группе, является полностью безопасным для другой, поэтому необходимо изучать конкретные мотивы определённых вирусов и наблюдать за их поведением и попытаться понять последствия их действий; *Борьба с вирусами*: данный этап является достаточно простым и ясным: Во-первых, должна иметься команда «антивирус», постоянно быть осведомленной и четко понимать грозящую опасность.

Разделяем две основные формы борьбы против вирусов: цивилизованный и варварский. В первом случае, предусмотрен мягкий подход, в то время как во втором, в случае необходимости, может быть избрана и агрессивная тактика.

Эти закономерности и механизмы проявились и оправдались при первом же испытании в условиях эксперимента лагерной деятельности. С помощью метода просмотра выбрали группу «антивирус» и разработали план против вирусов, которые регулярно формировались и заразили атмосферу коллектива. Наблюдения показали, что "инфицированный" (человек, который является объектом копирования поведения), часто имеет интересы и цели далеко от общих принципов и видения команды, его идеи и представления о персонале и цели сильно отличаются от других, и таким образом, работая на своё видение, он постепенно

вербальными или не вербальными формами заражает других, объединяя вокруг себя согласных с ним товарищей по команде.

Дальнейшие исследования убедительно подчеркнули влияние вирусов на моральную атмосферу группы. Следует отметить, что разработка групп «антивирус» и ее функции предназначены для любого коллектива и служат инструментом для борьбы с вирусами.

И это абсолютно не зависит от того, с кем мы работаем – с группой художников, футбольной командой или с административным персоналом.

Таким образом, коротко представим те основные выводы, которые являются наиболее важным результатом этого исследования:

- Деятельность «вирусов» может нейтрализовать группа «антивирус», которую всегда можно создать.
- Группу «антивирус» можно создать из наиболее интеллектуальных, уравновешанных и влиятельных сотрудников.
- В каждом коллективе существуют отдельные «антивирусы», влияние которых может являться более эффективным, если мобилизовать их ресурсы и действовать как одна команда.

Изучая ресурсы и явления обеспечивающие эффективность групповой деятельности, мы пришли к тому выводу, что предпочтение всё таки отдаётся созданию положительного психологического климата в управлении человеческим капиталом. Уничтожая вирусы поражающие здоровый процесс групповой деятельности, мы предоставляем благодатную почву для профессиональной и творческой деятельности рабочей группы и обеспечиваем развитие как отдельных сотрудников, так и всего коллектива. И на базе представленного выше можно процитировать известного экономиста Ли Якоки «Имей деньги, богатство, все виды ресурсов, но, прежде всего умей обеспечить человеческий ресурс, потому что в нём и есть залог успеха». [Фромм Э., 1994]:

Литература

Гриншпун И. Б. «Введение в психологию». – М. : Международная педагогическая академия, 1994г.

Мананникова, «Психология управления», Учебное пособие, М. 2008, 319 стр.

Финнер Ф., Мак-Ослен Б., Мимс С., «Биология вирусов животных», Издательство: Мир, М-1977, 450с.

Фромм Э., «Анатомия человеческой деструктивности»: Перевод/Авт. Вст. Ст. П. С. Гуревич. – М. : Республика, 1994. :

Danelson R. Forsyth, An Introduction to Group Dynamics (Monterey, Calif.: Brooks/Cole 1983):

Richard D. Irwin INC, Effective Behavior in Organizations, third edition, 1984

В.В. Панкратова, С.И.Кудинов (РУДН, Москва, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время достаточно активно происходит обмен культурным опытом между представителями разных стран и национальностей. Ежегодно тысячи студентов используют возможности получения образования в другой стране. Таким образом, на фоне всемирной глобализации человек находится в сложных и постоянно изменяющихся условиях, к которым он так или иначе вынужден приспосабливаться.

Социальный заказ на подготовку конкурентоспособных иностранных специалистов, обусловленный вхождением России в международное образовательное пространство и продвижением образовательных услуг на международный рынок, требует эффективной организации процесса адаптации обучаемых.

Социокультурная адаптация есть возникновение смысловой и социальной целостности. Результат адаптации — изменение культурных практик, суть адаптации во взаимодействии людей [Чеснокова, 2012].

В исследовании Н.В. Чесноковой принимали участие студенты представители трех макроэкономических общностей - китайского, арабского регионов и Субсахарской Африки. В

результате были выявлены факторы, значительно осложняющие адаптацию и снижающие ее эффективность — физиологические, психологические и расовые аспекты. Африканские студенты наиболее конфликтны из всех трех рассматриваемых групп и также они более остальных подвержены стрессам, возникающим из-за резкой смены климатических условий.

Имеются точки пересечения у российских и африканских студентов — схожесть ценностных ориентаций. В обоих случаях велика роль познания окружающего мира через сердце. Характерна тяга к природе, эмоциональность, противоречивость и нестабильность.

Русско-арабские межкультурные различия достаточно велики, что находит отражение в разных идеалах, взглядах на мир и общество. Религиозный фактор является основным барьером между русскими и арабскими студентами, поскольку последние идентифицируют себя именно как представителей мусульманских народностей.

Китайских студентов можно одновременно назвать и хорошо и плохо адаптируемыми. Такие качества, как терпеливость, умение стойко переносить жизненные трудности, оптимизм способствуют уменьшению напряжения в новой среде. Также китайской культуре свойственна идея гармоничного и неконфликтного сосуществования с другими людьми. Психологическая адаптация для них проходит наиболее успешно.

Автор находит решение проблем в процессе адаптации в создании оптимальных условий для раскрытия потенциала иностранных студентов, формирования поля межкультурного взаимодействия и совместной активной творческой деятельности.

С точки зрения И.А. Жуковой, источником адаптации выступает противоречие, с одной стороны, между требованиями, установками, социальными нормами новой социокультурной среды, с другой стороны, — принятыми способами социального действия и поведения [Жукова, 2007].

В исследовании И.А. Мнацаканян была поставлена и исследована проблема трансформации идентичности как психологического проявления межкультурной адаптации студентов в зарубежных странах. Автор исследования утверждает, что толерантное отношение к представителям других культур

положительно влияет на преодоление трудностей адаптации. Был проведен сравнительный анализ выраженности культурного шока у иностранных и русских стажеров, в результате которого выявлено, что иностранцы в целом спокойней реагируют на новые социальные условия. Уровень культурного шока ниже у визитеров, которые больше ориентированы на обучение и деятельность, обладают более широкими знаниями о стране посещения, имеют опыт общения с иностранцами, имеют нейтральный тип этнической толерантности.

В своей работе Н.Н. Подпорникова выделила внутренние и внешние факторы, которые влияют на адаптацию мигрантов. К внутренним факторам относится степень актуализации потребности мигрантов в позитивных социальных связях, самоактуализации и самореализации в деятельности. К внешним — степень принятия проблем мигрантов со стороны принимающего общества и его способность оказывать необходимую поддержку и помощь в процессе адаптации личности мигранта к новым условиям [Подпорникова, 2005].

Интересные данные получены А.Ю. Лахтиным в его исследовании адаптации к условиям вуза студентов первого курса, в котором доказана эффективность педагогических условий средствами физической культуры, использование физических нагрузок на занятиях, привлечение студентов к различным занятиям физической культурой во внеучебное время (например, туристические походы).

А.А. Масленников в своем исследовании говорит о сложностях, которые возникают в процессе адаптации студентов, которые оказались в ситуации этноконфессионального меньшинства, на начальном этапе обучения в вузе: 1) из-за культурной дистанции с этническим большинством других участников образовательного процесса (между студентами и преподавателями); 2) из-за неопределенности нового социального статуса; 3) в силу определенных личностных особенностей ценностно-смысловой сферы субъекта адаптации.

Таким образом, перед специалистами-психологами стоят такие задачи, как изучение проблем межкультурной адаптации студентов в ходе обучения в зарубежных вузах, разработка программ подготовки специалистов для обучения и работы в

зарубежных странах, анализ механизмов формирования позитивной этнической идентичности и толерантности [Мнацаканян, 2004].

Литература

Жукова И.А. Социальная адаптация мигрантов в социокультурном пространстве региона: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.04 / Жукова Ирина Александровна. Москва, 2007.

Лахтин А.Ю. Адаптация студентов первого курса к обучению в вузе средствами физической культуры: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Лахтин Артем Юрьевич; [Место защиты: Алт. Гос.пед.акад.]. Барнаул, 2011.

Масленников А.А. Личностная адаптация студентов разной этноконфессиональной принадлежности на начальном этапе профессионального становления: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Масленников Александр Александрович; [Место защиты: Юж.фер.университет]. Ростов-на-Дону, 2012.

Мнацакарян И.А. Адаптация учащихся в новой социокультурных условиях: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07, 19.00.05 / Ярослав. Гос. Пед. Университет им. К.Д.Ушинского. Ярославль, 2004.

Подпорникова Н.Н. Социальная адаптация мигрантов к социокультурной среде региона: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.06 / Кур.гос.техн.университет. Курск, 2007.

Чеснокова Н.В. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России: на примере Владимирского региона: автореферат дис. ... кандидата исторических наук: 07.00.07 / Чеснокова Надежда Владимировна. Москва, 2012.

Н. Д. Корчалова (БГУ, Минск, Беларусь)

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Наш интерес к идентичности располагается на пересечении нескольких контекстов. Первый из них – культурологический и связан с концепцией культуры М. Маклюена. Согласно данной концепции, определяющим в понимании культуры и ее трансформаций является посредник (средство), который есть сам по себе сообщение. Специфика посредника обуславливает все элементы культурного пространства, в том числе и политики идентичности, практикуемые в нем [Маклюен, 2003].

В современном культурном пространстве доминирующее положение в качестве посредника занимает аудиовизуальный образ, создаваемый посредством информационно-коммуникативных технологий, в связи с чем принято говорить о современной культуре как аудиовизуальной или цифровой. Данный тип посредника придает элементам культуры свойства фрагментарности, прерывистости, полисемичности, рассеивания и поверхностности.

Еще один контекст рассмотрения идентичности – психологический и связан с социогенетическими традициями в психологии, что означает одновременно понимание идентичности как явления социального и конкретно-исторического по своей сути, в противовес ее биологическому (врожденному) пониманию. Идентичность возникает как результат взаимодействия индивида и актуального социального поля, другими индивидами, артефактами, значениями и др.

Доминирование аудиовизуального (цифрового) образа приводит к трансформациям на полюсе идентичности, что фиксируется в описаниях возникающих ее форм.

Цифровая идентичность [Clarke, 1994] представляет собой в каком-то смысле «виртуальную тень», которую каждый отбрасывает в Интернете. По мере дления пребывания в сетевом пространстве эта «тень» становится более отчетливой. По сути дела, цифровая идентичность – это презентуемая совокупность образов и индикаторов, которые дают окружающим некое общее представление о человеке, однако ее отличием от презентации в нецифровом (реальном) мире является техническая возможность мультипликации презентаций, их профиля.

Электронная идентичность [Viseau, 1999] конструируется благодаря новым формам коммуникации, предоставляя

возможность для «ясного выражения того, что мы есть на самом деле или, в случае если бы мы этого захотели, какими мы хотели бы быть». Киберпространство освобождает практики построения идентичности от социальных стереотипов, связанных с устоявшимися социальными стереотипами, социальными конвенциями, физическими ограничениями (возраст, раса, пол и др.). Как следствие, идентичность становится множественной, распределенной и текучей, но более всего она становится *желаемой* репрезентацией своего обладателя. Однако в процессах идентификации немаловажную роль играет «не-человеческое материальное», которое с неизбежностью нужно учитывать в попытках описания и понимания «Я».

Развитие новых технологий в сторону интеграции разнородных элементов (компьютеров, программ, коммуникационных сетей, адресных пространств, технологических решений и др.), называемой облачными технологиями, создает условия для возникновения новых форм организации идентичности – *«облачной идентичности»* [Е. В. Уханов, 2011]. Ее основанием становится объединение гетерономных элементов структур в гомогенную, что приводит к размыванию границ структур и в пределе к бесструктурности: «Парадокс в том, что с таким разрушением структуры, «размывания» границ, де-идентификации происходит объединение в новую структуру — более четкую, с размытыми, меняющимися границами на основе тотальной бесструктурности, *размывания, дисперсии, взаимопроникновения*» [Уханов, 2011]. Облачные технологии уравнивают в «своих правах» повседневную и виртуальную реальности, а также все иные версии реальности, фрагменты которых объединяются в новый тип целостности – не в жестко детерминированную стержневую систему, но «облачно» оформленную, с размытыми границами и одновременно структурированную. Если на ранних этапах технологических разработок начал функционировать мозаичный вариант конструирования идентичности, то сегодня его существование может рассматриваться как своего рода идентификационная аномалия или начальный этап вхождения нового участника в виртуально-коммуникативное пространство.

Еще один важный контекст в нашем рассмотрении идентичности – образовательный. Именно он позволяет произвести определенную оценку двух указанных выше контекстов. Образование как специфический способ социального действия по вхождению в пространство культуры лишает многие ее элементы само собой разумеющегося характера. С одной стороны, образовательный взгляд позволяет увидеть и осуществить соединение культурологического и психологического пространств, выступая своего рода механизмом перевода «объективного» (культурного) содержания в «внутреннее» (психологическое). С другой стороны, тренды, обнаруживаемые в каждом из контекстов, перестают пониматься «механически».

На заре эры новых информационно-коммуникационных технологий, в том числе появления Интернета, с ними были связаны надежды на индивидуальную свободу, принципиально новые возможности для самовыражения и существования. Однако в последнее время все чаще появляются наблюдения о том, что эти технологии в такой же степени, как и предыдущие, могут быть тотализирующими и принудительными [Асмолов, Асмолов, 2009]. Это лишь частично противоречит тезису М. Маклюэна о культурной автономности посредника (его знаменитой формуле «посредник есть сообщение») [Маклюэн, 2003]. В то же время образовательный взгляд ставит под сомнение психологическую идею о стабильных правилах и механизмах идентификации, которые меняются в содержательном плане. В связи с этим любой акт моделирования культурной идентичности должен учитывать не только характерные особенности медиума, но и практики его конкретного использования.

Литература

Асмолов А. Г., Асмолов Г. А. От мы-медиа к я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 3–15.

Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: внешние расширения человека. М.; Жуковский: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2003. 464 с.

Уханов Е. В. Облачная идентификация в сетевых коммуникациях. URL: www.culturalnet.ru/main/getfile/1626.

Clarke R. The digital persona and its application to data surveillance // The Information Society. 1994. № 10. URL: <http://www.anu.edu.au/people/Roger.Clarke/DV/DigPersona.html>.

Viseu A. A multidisciplinary approach to the mutual shaping process in electronic identities or «We shape the tools and thereafter they shape us» McLuhan. Preprint, 1999.

М.М. Карнелович (ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА-ПЕДАГОГА

Проблема сущности самодетерминации развития человека является ключевой на протяжении всей истории существования психологии как науки. Процесс самодетерминации профессионально-личностного развития педагога-выпускника может быть раскрыт, на наш взгляд, с помощью понятия «субъектность» – относительно нового понятия в психологии образования и вместе с тем основополагающей научной категории гуманитарно-антропологической парадигмы психологического знания.

Согласно одному из основателей данной парадигмы – В.И. Слободчикову, – субъектность обнаруживает себя в главной способности человека: превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни [Слободчиков, 2005].

Понятие профессиональной субъектности, развивающейся на основе общей субъектности человека в ходе овладения профессией, введено в научный словарь М.В. Исаковым, исследование которого посвящено разработке и апробации методики изучения субъектности студентов и лиц с высшим образованием. Исследователем описаны и экспериментально выделены следующие взаимосвязанные компоненты как общей, так и профессиональной субъектности: ответственность, личностная автономия (свобода), общая рефлексия, рефлексия

выбора и самоконтроль [Исаков, 2005]. Наряду с указанными компонентами структуры субъектности (по М.В. Исакову), в научной литературе описаны и такие характеристики исследуемого феномена, как: активность, мотивация педагогической деятельности, ценностные ориентации, понимание и принятие другого, целеполагание, саморазвитие, творчество и др.

Субъектность выпускника педагогического вуза представляет собой интегративное личностное свойство, раскрывающее внутренние детерминанты подлинного авторства профессиональной деятельности, проявляющееся в самостоятельном и осознанном выборе пути саморазвития, построении перспектив своего развития в трудовой деятельности и профессии на протяжении всей жизни, осуществляемых через рефлекссию, осмысление и выбор ценностей и смыслов своей педагогической деятельности.

Высокий уровень развития профессиональной субъектности определяет успешное вхождение, «самостояние» начинающего педагога в рамках выбранной профессии, возможность не просто адаптироваться к требованиям деятельности, но «творить» самого себя как профессионала, управлять деятельностью и своим профессионально-личностным развитием.

К сожалению, сложившаяся педагогическая практика свидетельствует о значительной текучести кадров, приходящейся на первые годы профессиональной деятельности молодых специалистов. Тем не менее, системная организация процесса развития субъектности молодого специалиста-педагога до сих пор не была предметом специального изучения. Актуальность означенной проблемы для системы непрерывного профессионального образования обуславливает наш теоретико-экспериментальный поиск психологических условий развития профессиональной субъектности педагога.

На основе теоретического анализа отечественных и зарубежных научных исследований, посвященных проблеме субъектности как свойства самодетерминации, нами разработана теоретическая модель развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности. Данная

модель разрабатывалась нами в русле гуманитарно-антропологической парадигмы.

Субъектность начинающего педагога рассматривается нами как целостность личностного, коммуникативного и деятельностного потенциалов, обеспечивающих самодетерминацию профессионально-личностного развития молодого педагога в образовательном процессе. Это позволяет рассматривать не только явные, но и скрытые, латентные возможности, способности, свойства молодого педагога, имеющие вероятность проявиться при известных условиях уже на начальном этапе его профессиональной деятельности.

На теоретическом уровне анализа совокупности потенциалов педагога нами описаны критерии оценки уровня развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности. На констатирующем этапе эксперимента нами выделены уровни развития субъектности молодых педагогов: псевдосубъектный; субъектно-неустойчивый; субъектно-адаптивный; субъектно-творческий. Выявлены статистически значимые различия показателей самопринятия, самоуважения, общей рефлексии, ценности самоактуализации и саморазвития, свободы, рефлексии выбора, ответственности, внутреннего контроля, ценностно-смысловых установок к учащимся, внешней и внутренней мотивации профессиональной деятельности у молодых педагогов с разным уровнем развития общей субъектности. Установлено также, что на уровень развития компонентов профессиональной субъектности выпускников влияют такие факторы, как: пол, возраст, территориальное расположение места работы (областной центр, районный центр, сельская местность), профиль педагогической специальности, профессиональные цели и планы (намерение осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с полученной в вузе специальностью, или намерение сменить сферу профессиональной деятельности).

Следуя традиции гуманитарно-антропологической парадигмы в психологии, мы стремились глубоко исследовать особенности ценностно-смысловых и мотивационных компонентов профессиональной субъектности педагогов. В частности, было выявлено, что ценностно-смысловая сфера

учителей, достигших субъектно-творческого уровня развития субъектности, характеризуется преобладанием гуманистической установки к участникам образовательного процесса, а также наличием у педагогов стремления к духовно-нравственному развитию самих себя и своих учащихся. У данной группы педагогов готовность принятия духовных ценностей оказалась более высокой, а показатели риска развития симбиоза и эгоцентризма в отношениях с другими в педагогическом общении были ниже в сравнении с показателями других групп педагогов по уровню развития общей субъектности. Выявлены также мотивы-стимулы и мотивы-тормозы профессиональной деятельности молодых педагогов, свидетельствующие о гибкости мотивации начинающего учителя, процесс профессионального самоопределения которого подвержен влиянию условий, действующих на этапе послевузовского профессионального становления.

Эмпирические данные, полученные нами, со всей определенностью указывают на необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса развития педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности на всех этапах непрерывного образования. Следует целенаправленно ориентировать талантливую молодежь на выбор профессии педагога уже на этапе общего среднего образования. Система воспитательной работы вузов должна быть направлена, прежде всего, на развитие внутренней мотивации профессиональной деятельности будущих специалистов, на осознание собственных мотивов профессиональной деятельности, глубокое осмысление социокультурного предназначения педагогической профессии и осознание возможности творческой самореализации в образовательной практике. Не менее важным условием, необходимым для интеграции личностного, коммуникативного и деятельностного потенциалов педагога в единый фактор, обуславливающий самодетерминацию его профессионально-личностного развития в образовательном процессе, является их опосредствование гуманистически окрашенным, духовным содержанием.

Выявленные нами уровни развития субъектности современных молодых специалистов особо учитываются нами в

ходе разработки и внедрения экспериментальной психолого-педагогической модели развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности.

Литература

Исаков, М.В. Показатели и структура субъектности (на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов): автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.В. Исаков; ИП РГГУМУ. – Москва, 2008. – 28 с.

Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БирПИ, 2005. – 250 с.

А.Н. Ломакина (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ИНТЕГРАЛЬНОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ

Сфера образования как разновидность социальной практики ощущает влияние культуры, науки, экономики, политики в ходе их развития.

Учеными и практиками отмечается повышение роли образования, особенно роль высшей школы в решении и других задач в России, в том числе глобальных проблем современности.

Образование становится мощным фактором изменения всего общества и отдельного человека, обеспечивающим его высокую мобильность и вместе с тем интеграцию в различные социальные группы, способствуя овладению и развитию информационных, социальных, коммуникативных технологий, активному их применению в образовательной практике. В частности, вузы как социальные институты по подготовке политической, экономической, культурной, научной и профессиональной элиты, профессиональных кадров самой высокой квалификации для всех сфер социальной практики являются в то же время научными и культурными центрами. Поэтому в свою очередь высшая школа оказывает существенное воздействие на политику, экономику разных стран, сохранение и приращение культурного потенциала общества, развитие техники

и новых технологий, сохранение мира на Земле и безопасность каждого человека.

Современная школа или вуз поставлены перед необходимостью обеспечения высокого качества образовательных результатов без особых финансовых вложений со стороны государства за счет поиска внутренних резервов самой системы, а это возможно при активном внедрении современных методов и технологий.

Поиск новых технологий связан с появлением в образовательных учреждениях современной техники для работы с учебной и научной информацией (компьютеры, интернет, мультимедийная, аудио-, видеотехника) и необходимостью аффективно и целесообразно ее использовать. И наконец, в современных школах и вузах России заметно усложнение не только образовательных задач, но и требований к интенсификации и качеству труда вузовских преподавателей. Безусловно, данное обстоятельство объективно требует обновления средств и форм работы с информацией, учениками или студентами.

А значит, усиливается потребность в обогащении арсенала технологий проведения учебных занятий, контроля и оценки учебных достижений, организации самостоятельной деятельности и проведения консультаций, общения во время учебного занятия или на экзамене, технологий разработки учебно-методического комплекса.

Так как сообщество отечественных педагогов заинтересовано в надежных и логических основаниях повышения эффективности своего труда, то овладение современными технологиями - не просто дань моде, а потребность найти способы повышения результативности и эффективности профессиональной деятельности, снижения трудоемкости ресурсов и затрат, уменьшения разброса, дисперсии качества ее результатов.

Все известные, так называемые традиционные формы организации образовательного процесса различаются по соотношению обучение-учение, видам и формам взаимодействия субъектов между собой. В новых же условиях, например при переходе отечественных вузов на многоуровневую модель обучения и реализацию компетентностного и модульного подхода, резко изменятся характер, время и направленность

взаимодействия преподавателей со студентами, студентов с учебной и научной информацией, студентов с другими субъектами вузовской образовательной среды, а также технологическое обеспечение всех форм организации образовательного процесса, их роль и место в решении образовательных задач.

Профессиональная ориентация личности относится к разряду хорошо разработанных практических педагогических проблем, что дает возможность создания технологии профессиональной ориентации личности.

Как выбрать профессию, которая бы всю жизнь приносила удовлетворение? Этой проблемой человечество интересуется очень давно. Еще в 1575 г. Хуан Уарте написал знаменитую книгу «Исследование способностей к наукам», где предлагал в государстве найти людей великого ума и звания, которые смогли бы определить природные дарования каждого уже в раннем возрасте и разумно управлять ими.

Профессиональный выбор происходит у всех по-разному, однако можно схематично представить идеальный процесс профессионального самоопределения.

Русский писатель М.А. Булгаков в «Белой гвардии» отмечает: «Целых лет двадцать человек занимается каким-либо делом, например, читает римское право, а на двадцать первом – вдруг оказывается, что римское право не при чем, что он даже не понимает его и не любит, а на самом деле он тонкий садовод и горит любовью к цветам. Происходит это, надо полагать, от несовершенства нашего социального строя, при котором люди сплошь и рядом попадают на свое место только к концу жизни» [Сластенин В.А., 2009].

Таким людям, вероятно, стоит понять, что можно получать удовлетворение от работы, к которой есть хоть небольшой интерес – она будет приносить все большее удовольствие по мере дальнейшего ее освоения.

Профессиональная направленность становится стержневой в личностной направленности личности и определяет его интересы, склонности, убеждения, идеалы.

Проще говоря, профессиональная направленность диктует стиль жизни, распределение свободного времени, приобретение знаний, предпочтения в общении и т.п., а главное – выбор

профессии по призванию. Такой выбор – большая редкость, но все же он существует. Это и идеальная ситуация, к сожалению, характерная не для многих.

Профессиональный выбор непосредственно связан с личностной идентификацией, и для него подходит примерно та же классификация, которую предложил канадский психолог Д. Марше для типовых вариантов формирования идентичности. В профессиональной ориентации такая идентичность соответствует готовности к профессиональному самоопределению.

Анализ научной литературы позволил выделить следующие определения понятия профессионального самоопределения:

С.Н. Чистякова рассматривает профессиональное самоопределение как готовность к выбору профессии и определяет ее как устойчивую целостную систему профессионально важных качеств личности (положительное отношение к избираемому виду профессиональной деятельности, наличие необходимых знаний, умений, навыков).

М.В. Ретивых рассматривает «профессиональное самоопределение как интегральное свойство личности, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора, что проявляется в нравственной, психофизиологической и практической готовности к формированию и реализации профессиональных намерений и стремлений» [Ретивых М.В., 2011].

Н.С. Пряжников говорит о том, что «сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной социально-экономической ситуации, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [Пряжников Н.С., 1999].

Таким образом, формирование положительного отношения к труду, усвоение определенных трудовых навыков и выбор профессии – неотъемлемые компоненты становления личности.

Непохожесть каждого нового поколения на предшествовавшие с этой точки зрения объясняется тем, что каждое новое поколение молодежи осуществляет личностное

самоопределение по отношению к иной системе (иерархии) ценностей, существующих в обществе.

Создание технологий профессиональной ориентации еще раз подтверждает, что технологизация образовательного процесса – это явление закономерное в педагогической науке и практике, происходящее вместе с детальным и глубоким изучением закономерностей педагогического процесса, способное перевести решение образовательных задач на качественно новый уровень.

Литература

Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие. – М.: МГПИИ, 1999. – 97 с.

Методика воспитательной работы : учеб. пособие под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 160 с.

Уарте Хуан Исследование способностей к наукам.- М.: Издательство академии наук, 1960. – 320 с.

**Ю.А.Полещук (БГПУ им М.Танка, Минск, Беларусь)
С.И.Бойко (РГГУ, Москва, Россия)**

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ АМБИВАЛЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ- ПОЛИТОЛОГОВ

Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития РГГУ на 2012-2016 гг. (проект 2.1.1)

Динамичность темпов развития науки и техники, постоянный рост знаний во всех сферах жизнедеятельности человека предъявляют новые требования к подготовке современного молодого специалиста, способного к достойной конкуренции на рынке труда. Возникает необходимость развития навыков обновления и обогащения ранее полученных знаний. Вовлечение человека в систему общественного и производственного управления предполагает развитие активной жизненной позиции и совершенствование личностных и

профессионально-важных качеств. В этой связи становится актуальным включение психологического сопровождения в процесс обучения студентов вуза.

Психологическое сопровождение представляет собой целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. Главной целью психологического сопровождения выступает полноценная реализация профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности [Зеер Э.Ф., 2006].

С другой стороны, психологическое сопровождение – это технология, основанная на единстве четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации данного плана [Зеер Э.Ф., 2006].

Профессиональное становление человека в период обучения в высшем учебном заведении заключается в формировании личности и деятельности специалиста, и осуществляется на основе развития профессиональной направленности, профессиональных способностей, профессионального самосознания студента. Важное место в структуре развивающейся личности будущего специалиста занимают профессиональные знания и умения [Поваренков Ю.П., 2006].

На данном этапе психологическое сопровождение направлено на раскрытие внутреннего потенциала личности, самостоятельности и уверенности в себе, на развитие профессионально важных качеств.

Профессиональная деятельность будущих политологов связана с решением ряда задач: изучение политических явлений в их последовательном временном развитии, выявление связей между прошлым, настоящим и будущим; исследование зависимости политики, политических процессов от экономических отношений, социальной структуры общества, идеологии и культуры; определение значения политических явлений для общества и личности, их оценку с точки зрения общего блага, справедливости,

уважения человеческого достоинства; изучение зависимости между политическими явлениями в опыте и уровне экономического развития, политическим строем, между степенью урбанизации населения и его политической активностью, между количеством партий и избирательной системой; исследование и анализ вербального, практического, осознанного и подсознательного поведения отдельных личностей и групп; изучение и анализ деятельности институтов, с помощью которых осуществляется политическая деятельность (государства, партии, правительственные программы); исследование и выявление субъективных механизмов политического поведения, индивидуальных качеств, черт характера, а также типичных механизмов психологической мотивации; анализ политических явлений с целью выявления их общих черты специфики, нахождения наиболее эффективных форм политической организации или оптимальных путей решения задач; прогнозы о политическом будущем государства, партии, политических лидеров [Романова Е.С., 2003].

Среди качеств, обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности политологов, выделяют высокий уровень развития аналитического, синтетического, понятийного и дедуктивного мышления, склонность к исследовательской деятельности, развитую память, высокий уровень концентрации и устойчивости внимания. Необходимо развитие ряда способностей: коммуникативных, вербальных, ораторских, а также умение слушать, способность заниматься длительное время кропотливой работой, воспринимать большое количество информации, контролировать свои эмоции [Романова Е.С., 2003].

Амбивалентность (от лат. *ambo* – обе и *valentia* – сила) – двойственность, проявляющаяся в чувствах и действиях, находящихся в противоречащих друг другу устремлениях. Амбивалентность свойственна некоторым представлениям, которые, одновременно выражая оттенок удовольствия и неудовольствия, обозначают любовь и ненависть, симпатию и антипатию; обычно одно из этих чувств бессознательно вытесняется и маскируется другим [Философский словарь]. Явление амбивалентности объясняется способностью чувств,

мыслей, отношений и действий человека вступать в самые разные, в том числе, взаимоисключающие сочетания.

В психологии понятие «амбивалентность» рассматривается как внутренне противоречивое эмоциональное состояние или переживание, связанное с двойственным отношением к чему-либо, характеризующееся одновременным принятием и отвержением [Психология человека, 2002].

Политическая амбивалентность обозначает не только внутреннюю двойственность и противоречивость политического явления, обусловленных наличием противоположных начал в его внутренней структуре, но и двойственность переживания, неоднозначность оценок и мнений. Когда объект, явление или процесс вызывают у гражданина одновременно противоположные чувства: любовь и ненависть, согласие и неприятие, и т.д. Причем одно из чувств, мнений или действий иногда намеренно маскируется другим, например, при социологических опросах избиратели могут не признаваться, как они на самом деле проголосовали.

Поскольку студенты-политологи имеют разную политическую ориентацию, зачастую негативное отношение к государству и институтам государственного управления, в процессе изучения политологических дисциплин необходимо четко придерживаться принципа: «Мы занимаемся теоретической и практической политологией, наукой о политике, о власти в государстве и ее приложениями, а не самой политикой, не пропагандой и политическими призывами» [Бойко С.И., 2011].

Психологическое сопровождение преодоления политической амбивалентности у студентов-политологов в процессе их профессиональной подготовки целесообразно проводить по нескольким направлениям.

Совершенствование содержания учебного материала через включение противоположных сторон, свойств в изучаемых предметах и явлениях;

Изучение множества различных и противоречивых точек зрения в политической науке; иллюстрации закона единства и борьбы противоположностей.

Выявление роли теоретических знаний для практической ориентации в последующей профессиональной деятельности.

Формирование системных и последовательных убеждений, научных политологических знаний, очищенных от ситуативных и эмоциональных контекстов.

Профилизация преподавания общеобразовательных дисциплин в контексте гуманистической направленности.

Формирование у студентов уважительного отношения к отечественной политической истории, к национальным ценностям и достижениям.

Обоснование роли государства как ценности «в исторической судьбе народов и человечества».

Включение в учебные планы спецкурсов и факультативов психологической направленности: «Психологическая культура личности», «Социальная психология больших и малых групп».

Выполнение заданий психологической направленности, позволяющих соотносить требования к профессии политолога и личностные качества студентов.

Формирование у студентов принятия на себя ответственности за выбор собственных ценностей, взглядов и своего образа жизни с позиции личности, гражданина, профессионала.

Подчёркнуто нейтральное изложение преподавателем программ различных политических партий.

Применение активных форм и методов обучения: ролевых игр, групповых дискуссий, «кейс-стади» – анализа конкретных документов, статей, текстов выступлений.

Внедрение психологического сопровождения в профессиональную подготовку студентов-политологов позволит целенаправленно развивать их личностные и профессионально важные качества, формировать политически зрелую личность.

Литература

Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2006. – 336 с.

Бойко, С.И. Преодоление идеологической и политической амбивалентности студентов в процессе преподавания социально-политических дисциплин / С.И. Бойко // Высшая школа: проблемы и перспективы: 10-я Междунар. науч.-метод. конф., 10 ноября 2011 г. В 2 ч. Ч.1. – Минск: РИВШ, 2011. – С. 169-172.

Поваренков Ю.П. Основные тенденции профессионального развития студентов педагогического вуза // Психологія. – 2006. – № 3. – С. 3-11.

Профессиограмма «Политолог» // Романова, Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова.СПб.: Питер, 2003. – С. 280-284.

Психология человека от рождения до смерти / Под. общ. ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 621.

Философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.philosophydic.ru/ambivalentnost>.

**С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, Чжан Тэн
(РУДН, Москва, Россия)**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Проблема самореализации личности с античного периода до настоящего времени не утратила своей актуальности в системе научного знания о человеке. В ходе онтогенетического развития личность сверяет и корректирует траекторию своего становления. Данная траектория отдельной личности определена содержанием ее самореализации, которая обусловлена плеядой условий и факторов, включающихся на разных возрастных этапах. Если в дошкольный и младший школьный возраст ребенок реализует себя преимущественно в творчестве и учебной деятельности, то уже в подростковом возрасте с развитием новообразований, самореализация затрагивает социальную сферу. В период юности и на более поздних возрастных этапах сфера самореализации расширяется, и соответственно на ее успешность оказывают влияние все большее количество различных переменных. Иными словами, самореализация осуществляется на протяжении всего жизненного пути и не имеет своей завершенности, так как с каждым новым этапом самореализации осуществляется развитие личности, где происходит постановка новых более сложных целей и задач для самоосуществления.

Согласно разрабатываемому нами полисистемному подходу, на механизм самореализации большое влияние

оказывают внешние и внутренние детерминанты, относящиеся к различным системам. Скажем педагогические условия, оказывают опосредованное влияние через систему обучения и воспитания индивида. Сформированные морально-нравственные ценности влияют на выбор цели и формирование мотивационных установок самореализации. В то же время экологические и природные условия, как суровый климат крайнего севера или тропический климат могут выступать сдерживающими факторами для полноценного самовыражения личности [1,2,3,4,5]. Из этого следует, что самореализация имеет сложный полисистемный механизм, успешность либо не успешность ее определена разноуровневыми системами: физическими и соматическими возможностями, психофизиологическими и психологическими особенностями, социальными, педагогическими и экологическими условиями и т. д. [3].

В рамках полисистемного подхода были разработаны методики для диагностики самореализации личности (МОСЛ-многомерный опросник самореализации личности, а также параллельные формы ранговый тест и экспертно-уровневая методика С.И. Кудинов). «Экспертно-уровневая методика» содержит наборы признаков («шкалы»), описывающие девятнадцать переменных самореализации. Данная методика не требует большого количества времени для выполнения, поэтому она может быть использована для экспертной оценки самореализации. При обработке результатов подсчитывается только показатель наполненности каждой шкалы (нижняя граница принимается за 0%, а верхняя – за 100%). На этом этапе исследования 106 респондентов одновременно заполняли «МОСЛ» и «Ранговый тест», самореализация каждого из них была оценена экспертами (педагогами, близкими и родственниками) по «Экспертно-уровневой методике». Данные, полученные тремя разными методическими средствами, были сопоставлены с помощью корреляционного анализа, что позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, обнаружены значимые связи между «МОСЛ» и «Ранговым тестом» ($p \leq 0,05$). Во-вторых, показатели большинства переменных самореализации, полученных с помощью «МОСЛ» и «Рангового теста» на статистически значимом уровне коррелируют с показателями

экспертной оценки «Экспертно-уровневая методика». Следовательно, можно сделать заключение о внешней валидности «МОСЛ» и «Рангового теста». Заполнение этих тестов требует от респондентов от 2,5 до 3 часов работы. Особую трудность представляет процедура ранжирования в ранговом тесте. Поэтому в основной части эксперимента мы использовали только «Многомерный опросник самореализации личности». Показатель выраженности каждой шкалы вопросника определялся по сумме ответов на шесть вопросов. Причем, в окончательную сумму, характеризующую составляющую самореализации входили, только те ответы из 6-бальной шкалы, которые были оценены испытуемыми в 4, 5, 6 баллов. Другими словами, в расчет принимались только те характеристики, которые говорили о выраженности признака, и не принимались во внимание ответы, несущие противоположные характеристики. В вопросник также вошли 6 вопросов, оценивающих искренность испытуемых. Данная методика отвечает всем требованиям, предъявляемым к диагностическим методикам: проверена ретестовая надежность, внутренняя однородность, факторная валидность, конструктивная валидность.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов. В исследовании приняли участие иностранные студенты 2-5 курсов всего 65 человек, из них 32 девушки и 33 юноши. На первом этапе обработки эмпирических данных была проанализирована самооценка самореализации иностранных студентов. Иностранные студенты довольно высоко оценивают уровень своей самореализации в целом, однако считают, что родители оценивают уровень их самореализации значительно выше, чем они сами. Несколько ниже собственных оценок, по их мнению, их самореализацию оценивают преподаватели. В то время как друзья дают самую высокую самооценку их самореализации. Возможный абсолютный максимум своей самореализации студенты оценивают значительно выше реальной самореализации в настоящий период времени. Они предполагают, что если бы у них имелись все возможности и средства, они достигли бы большего. Кроме того, отсутствие четких установок и хорошо осознанной цели к проявлению самореализации резко ограничивает их стремления и

общую активность самовыражения. А слабая мотивация и консерватизм не позволяют осваивать самостоятельно новые социальные сферы, включаться в новые виды деятельности и проявлять себя в необычных условиях и неизвестных обстоятельствах. Все это достаточно сдерживает самореализацию иностранных студентов. Другим фактором объясняющим их слабовыраженную самореализацию является стремление не расплываться на посторонние сферы проявления активности кроме учебной. Основная их цель получить хорошее профессиональное образование и затем реализовать себя по полной программе в своей стране. Процесс самореализации у них проходит не всегда позитивно и результативно, и может вызывать не самые положительные эмоции. Помимо этого, у иностранных могут возникать социальные барьеры по причине малой информированности, недостаточного опыта и знаний, неблагоприятных внешних условий. Личностные барьеры также могут возникать у иностранных студентов в тех случаях, если им приходится выступать перед группой коллег или незнакомых.

Таким образом, проведенное пилотажное исследование не позволяет детализировать все аспекты самореализации личности иностранных студентов, однако дает возможность увидеть некоторые закономерные тенденции проявления данного феномена. По всей видимости, существуют некоторые возрастные, гендерные и этнопсихологические особенности проявления самореализации.

Литература

- 1.Кудинов, С .И. Полисистемный подход исследования самореализации личности //Сибирский педагогический журнал.- Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. – С. 337-346.
- 2.Кудинов, С .И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008.№ 1. – С. 28-37.
- 3.Кудинов, С .И. Теоретические аспекты обоснования полисистемной модели самореализации личности/С.И. Кудинов/ /Самореализация личности в современных социокультурных условиях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции в 3 т. – Тольятти: Изд-во ТГУ,

Гуманитарный институт, 2007. – Т. 1: Современные проблемы развития личности. – С. 114-119.

4.Кудинов, С.И. Психологические аспекты самореализации личности военнослужащих /С.И. Кудинов// Актуальные вопросы психологии в области человеческого фактора. Материалы второй международной научно-практической конференции 20-22 марта 2008 г. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО Урал.гос.пед. ун-т, 2008 – С. 227 – 230.

5.Кудинов, С.И. Системное исследование самореализации личности /С.И. Кудинов// Научный вестник академии управления и сервиса. Межвузовский сборник научных трудов: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина; Академия управления и сервиса. Вып. 2. /Под ред. В.М. Юрьева – Тамбов: Изд-во Р.В. Першина, 2008. – С. 263 - 270.

**С.И. Кудинов, Э.С. Чомакова, Чжан Тэн
(РУДН, Москва, Россия)**

ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В самом общем виде самореализация как процесс реализации себя — это осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый момент времени. Самореализация возможна только тогда, когда у человека имеется сильный побудительный мотив для личностного роста. Развивать свои способности, реализовывать потенциальные возможности, разрешать свои личностные проблемы и конфликты без ухода в защиту — это серьезные испытания, с которыми вынуждена справляться личность, выбравшая данный путь адаптации. На этом пути встречаются свои «подводные камни», преодолеть которые возможно, обладая определенным запасом мужества и стойкости. Часто соответствие самому себе — это риск непонимания, осуждения, непринятия другими.

Свое начало идеи самореализации, развиваемой в ее современном варианте в зарубежной психологии, восходят к идеям А. Адлера, который в последних своих работах термины «стремление к превосходству» и «стремление к самосовершенству» использовал как взаимозаменяемые. По его мнению, человек, сравнивая себя с недостижимым идеалом совершенства, постоянно преисполняется чувством, что он ниже его, и мотивируется этим чувством.

В дальнейшем, открытое А. Адлером универсальное стремление, нашло свое отражение в самоактуализации К. Гольдштейна и А. Маслоу; актуализирующейся тенденции К. Роджерса; в концепциях самореализации К. Хорни, ее социокультурную концепцию личности отличает отказ от упрощенного биологизма, присущего теории З. Фрейда, основу сущности человека она видит в его врожденном чувстве тревоги.

В свою очередь К.Г. Юнг говорит о том, что врожденная потребность в самореализации подталкивает людей к тому, чтобы обнаружить и интегрировать отброшенный материал. Этот естественный процесс называется индивидуацией то есть , процессом становления индивидуальности.

К. Роджерс мягче защищает идею самоактуализации как основного мотива личности. Автор утверждает, что без эмпатического понимания и принятия другого человека, без взаимодействия с ним самоактуализация, как внутренняя активная тенденция развития самого себя происходить не может. Стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности представляет собой, по мнению К. Роджерса, главный побудительный мотив творчества, когда организм вступает в новые отношения с окружающим миром, пытаясь наиболее полно быть самим собой. Но без эмпатии, без принятия себя и другого человека невозможны ни самоактуализация, ни самореализация.

Самореализация, как основание для полноценной жизнедеятельности рассматривается А. Маслоу. Автор говорит о том, что самоактуализация присуща человеческой природе, - это потенциал, данный всем или почти всем людям от рождения. По А. Маслоу психически полноценный человек, это - самоактуализирующийся человек, который представляет собой

гармоничную личность, достигшую вершины развития. Подобно многим своим современникам А. Маслоу признавал общность процесса психологического развития для обоих полов, характеризуя высоты человеческого развития в терминах индивидуации и достижения.

Однако, сложившиеся в обществе представления о природе человека, о его роли и месте в жизни служат скорее затормаживанию динамики самореализации современной женщины, подталкивая ее на путь «мужского» видения окружающего мира и «мужской» оценки своих возможностей и ценностей, ограничивая ее возможность внесемейной самореализации. Мужчины, в отличие от женщин, принимают себя такими какие они есть, тогда как женщине трудно принять себя, поскольку существует конфликт между ее индивидуальными особенностями и традиционными представлениями о женщине. Реализация себя в семье предполагает осуществление своих представлений о семейной жизни, ее целях, ценностях и удовлетворение потребности в определенных семейных взаимоотношениях. А. Маслоу обращал внимание на то, что переживания и развитие женщин имеют свои особенности, где в центре находятся потребности в привязанности и близости.

С другой стороны, общественное признание предполагает справедливую оценку общества того, чем человек занимается, будучи представителем той социальной группы, к которой он относится. Необходимо отметить, что эти компоненты существенны для того, чтобы, «встать на путь» к самоактуализации.

В связи с этим, сопоставляя характеристики самоактуализирующейся личности с традиционными представлениями о роли женщины в социуме не оставляет сомнений факт наличия особых барьеров для реализации способностей женщин.

Наряду с этим перед женщиной сегодня стоит не простой выбор: достичь карьерных высот или отложить продвижение по служебной лестнице и посвятить себя целиком и полностью семье. Традиционно женщина хранительница домашнего очага, однако в современном мире эта функция становится лишь частью женского бытия. Женщины проявляет себя во всех сферах жизни,

добиваются успеха, строят карьеру. Они наконец-то ощутили, что работодатели не выбирают между мужчиной и женщиной, шансы равны. Как показывают некоторые исследования в менеджменте, компании, в руководстве которых присутствуют женщины добиваются более высоких финансовых результатов. Это вполне можно объяснить природными качествами присущими только женщине. Основываясь на врожденной интуиции и хорошем знании психологии сотрудников, женщина чаще принимает наиболее верные стратегические решения. Еще одно преимущество женщины управленца в том, что она более основательно подходит к выполнению поставленных задач, тщательно прорабатывает детали и предпочитает без нужды не рисковать и не принимать необдуманных решений.

Однако, бизнес традиционно имеет мужское начало и женщине достаточно нелегко пробиться и занять в нем лидирующие позиции. Здесь требуется волевой характер, уверенность в собственных силах, умение ставить и добиваться поставленных целей, жесткость, решительность, а эти качества, традиционно считаются мужскими.

Препятствия, с которыми сталкиваются женщины, стремящиеся занять управленческие должности, могут быть настолько серьезными, что они порой отказываются от попыток добиться этого в крупных фирмах и часто отдают свои силы и знания более мелким и гибким компаниям или созданию собственного бизнеса

Опираясь на исследования в области менеджмента можно сказать, что проявление жесткости и копирование мужского стиля поведения в бизнесе для женщины не обязательно, более того это неприятно и вызывает раздражение. Твердость, решительность и жесткость- эта сила, которая должна оставаться внутри. Стратегия мягкости и женственности дает лучшие результаты при самореализации в данной сфере деятельности. И если женщина-руководитель вынуждена принимать жесткие решения лучше сделать это максимально доброжелательно. Женщине, для того чтобы продвинуться по карьерной лестнице и быть успешной, лучше умело скрывать свой «мужской» характер, и в бизнесе предпочтительнее оставаться женщиной, изначально настроенной

на мирное решение вопросов и удовлетворение интересов всех сторон.

Несмотря на существующий гендерный дисбаланс в сфере управления, все же повышается приток женщин на руководящие должности, хотя на высшем уровне управления эти показатели представлены хуже. Можно предположить, что причиной тому, медленное продвижение женщин на высшие руководящие должности в организациях. Однако данная тенденция вполне объяснима, поскольку существуют различия на всех уровнях психики. Общеизвестно, что женщины более эмоциональны, ранимы, эмпатичны и менее решительны. Мужчины чаще всего обладают противоположными качествами. И все же это не означает, что женщины могут быть худшими управленцами и политиками. В истории это неоднократно было доказано такими именами как Индира Ганди, Маргарет Тэтчер и др.

Таким образом, проблема гендерной самореализации в области управления в настоящее время ставит ряд вопросов для ее решения. Поскольку сегодня все больше осознается тот факт, что эффективность управления зависит от равного распределения «мужских» и «женских» качеств.

Литература

Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности. Сибирский педагогический журнал/ – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. – С. 337-346.

Кудинов С.И. Системная модель самореализации личности. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2008. -№ 1.-С. 28-37.

Кудинов С.И. Психологические предпосылки самореализации женщин в современной России Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 2. - С. 5-12.

Кудинов С.И. Психологические особенности самореализации китайцев с разным стажем профессиональной деятельности. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 5. - С. 92-98.

Кудинов С.И. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2012. - № 1. - С. 5-14.

Г.Н. Каменева (РУДН, Москва, Россия)

О КОМПЛЕКСНОМ ИЗУЧЕНИИ ТРУДОЛЮБИЯ СТУДЕНТОВ

В современном обществе все больше уделяется внимание проблемам развития и формирования личности. Важно отметить, что трудолюбие как одно из базовых свойств личности играет в ее развитии не маловажную роль. Трудолюбие это черта характера, заключающаяся в положительном отношении личности к процессу трудовой деятельности. Поэтому очень важно изучать и учитывать в учебном процессе трудолюбие студентов. Трудолюбие, прежде всего, проявляется в активности, организованности, ответственности, в направленности на основные цели и др., что в свою очередь придает смысл жизни, усиливает увлеченность учебным процессом, показывает высокую заинтересованность в будущей профессиональной деятельности. Трудолюбие студентов необходимо рассматривать комплексно, характеризуя его целостность, лишь тогда можно говорить о совершенствовании и развитии личности.

В проведенном ниже исследовании мы опирались на системно-функциональный подход к изучению личности и индивидуальности А.И. Крупнова, который исходит из важнейших теоретических положений, сформулированных в отечественной психологии. С точки зрения данного подхода трудолюбие можно определить как интегральное, базовое свойство личности, которое достаточно полно отражает главные моменты психического склада личности, функции психического в деятельности, проявления общественной сущности человека. Трудолюбие дает основание для развития других качеств личности – ответственности, настойчивости, организованность, инициативность и др. (А.И. Крупнов, 1994).

Придерживаясь системно-функционального подхода, мы рассматриваем трудолюбие в двух аспектах – содержательно-смысловом и инструментально-динамическом, «которые обеспечивают базовую основу функционирования каждой черты характера как целостной инструментально-смысловой системы», то есть готовность и стремление субъекта к реализации того или иного отношения определённым способом (А.И. Крупнов, 1999б, с. 40). Содержательно-смысловая подсистема осуществляет селекцию и приоритет тех или иных смыслов предметных отношений и побуждений; глубину и точность когнитивных значений и их роль в поведении субъекта; выбор доминирующих побуждений, ориентированных на других людей или на себя; определение приоритетной зоны приложения трудолюбия в соответствии с поставленной целью и предлагаемым результатом в предметно-деятельностной или субъективно-личностной сферах. Инструментально-динамический аспект обеспечивает процессуальную сторону реализации трудолюбия; динамические составляющие определяют систему приёмов и способов их осуществления, то есть меру интенсивности и постоянства проявления трудолюбия; стеническую или астеническую окраску его эмоциональных переживаний, доминирование внешнего или внутреннего локуса.

Для рассмотрения психологической структуры трудолюбия студентов, прежде всего, нами были выделены две группы испытуемых с высокими и низкими значениями переменных трудолюбия. Полученные данные дали возможность сделать ряд обобщений по внутренним механизмам взаимодействия различных компонентов трудолюбия.

Первая группа студентов с высокими значениями характеризуется большей выраженностью личностных целей, высокой социоцентрической мотивацией, повышенной осмысленностью, высокой результативностью, как в предметных, так и с субъектных видов деятельности, высокими значениями энергичности, доминированием положительных эмоций и активностью саморегуляции трудолюбия. Что касается второй группы студентов, то указанные выше переменные выражены незначительно. При этом значения энергичности во второй группе превышает значения первой группы. С качественной

стороны можно определить, что студенты первой группы: характеризуются направленностью лично-значимых целей, поддержанием активной деятельности, обретением самостоятельности и независимости, достижением материального благополучия, совершенствованием себя и своих способностей, они старательны и аккуратны в работе и делах, имеют тягу к активной жизни и деятельности, стараются осуществить полезные и нужные дела, пытаются утвердиться в жизни. Трудолюбие таких студентов чаще всего побуждается заботой о благе окружающих и близких людей, стремлением внести свой вклад в достижение общей цели, желанием быть зачинщиком различных дел, заинтересованностью самим процессом работы, стремлением быть трудолюбивым в учебе и в быту, желанием помочь другим людям. Эти студенты под трудолюбием понимают – старательность и аккуратность в работе и делах, важное качество, которое можно и нужно развивать, необходимое условие успешности любого дела, склонность человека делать полезные и нужные дела, необходимое условие утверждения себя в жизни. Студенты с высокими показателями трудолюбия считают, что их трудолюбие чаще всего способствует успеху в различных видах деятельности, укреплению самоуважения, успешному изучению учебных предметов, углубленному освоению специальности, укреплению чувства уверенности в себе, улучшению психологического климата в группе, развитию любознательности, общественному признанию и одобрению, развитию организованности и настойчивости и т.д. Такие студенты быстро и умело выполняют любое задание, постоянно ощущают в себе потребность что-то делать, работают с полной отдачей своих сил, в ситуациях вынужденного ожидания всегда находят себе какое-нибудь занятие. При этом данная группа студентов переживает чувство гордости от хорошо выполненного дела, радостные ожидания от возможности получить положительную оценку за работу, радость и удовлетворение от самого процесса работы, положительные эмоции при возможности выполнения нужного, но трудного дела, состояние приятного волнения при выполнении ответственного дела, радостное настроение в случае удачного выполнения предпринятого дела, чувство невозмутимости и спокойствия при неудачах в выполнении намеченных дел. Они

считают, что проявление трудолюбия зависит только от самого себя, неблагоприятные условия не могут помешать проявлению трудолюбия, чувство ответственности и долга всегда стимулирует проявление трудолюбия, трудолюбие – это стремление находить различные пути выполнения задания, жизненные обстоятельства не могут помешать выполнению намеченного дела, самые хорошие намерения могут остаться нереализованными от неумения мобилизовать себя.

У второй группы студентов когнитивно-смысловые характеристики выражены в меньшей степени, чем у первой группы. Их личностные цели связаны с обретением самостоятельности, удовлетворением своих планов и желаний, достижением материального благополучия, совершенствованием себя и своих способностей, стремлением быть нужным человеком. У этих студентов слабо выражена тяга к активной жизни и деятельности, к возможности полезного приложения своих сил. Их трудолюбие, хотя и в наименьшей степени, но все-таки способствует развитию задатков и способностей, улучшению личного благополучия, формированию самостоятельности в поступках и действиях. Однако, стоит отметить, что во второй группе студентов в инструментально-динамическом аспекте наиболее ярко выражена переменная азнергичности. Студенты данной группы, обычно, делая что-нибудь, всегда ограничивают себя рамками «от и до»; часто откладывают на потом намеченную работу; часто позволяют себе отойти от дел и полениться; часто избегают объемной работы; выполняют работу только по принуждению; им нужен какой-то толчок для выполнения различных видов деятельности. С другой стороны нужно отметить, что в агармоническом аспекте инструментально-динамических характеристик, а именно в переменных астеничности, экстернальности и личностных трудностях обнаружена лишь тенденция к значимости.

Таким образом, в проявлениях трудолюбия можно зафиксировать значительные индивидуально-психологические различия. Они выступают как в количественных показателях, так и в качественных характеристиках. При этом наибольшие различия выступают в инструментально-динамическом аспекте, т.е. в

приемах, способах, формах, саморегуляции и реализации трудолюбия.

Результаты корреляционного анализа связей между мотивационно-смысловыми и регуляторно-динамическими переменными трудолюбия студентов показали следующее:

- процесс достижения поставленных целей, намерений связан с неуверенностью в том, что студенты смогут успешно довести начатое дело до конца; сомнением в том, что дело будет завершено в срок; смущением, если занятие привлекает внимание окружающих;

- студенты характеризуются быстрым и умелым выполнением любого задания; постоянным ощущением в себе потребности что-то делать; всегда находиться в делах и в работе с полной отдачей своих сил. А также, студенты, часто переживают чувство гордости от хорошо выполненного дела; радость и удовлетворение от самого процесса работы; положительные эмоции при возможности выполнения для себя нужного, но трудного дела. Здесь можно сказать о проявлении «прагматичного» трудолюбия;

- доминирующие побуждения студентов, ориентированные на себя, часто зависят от того, что студенты делая что-нибудь, всегда ограничивают себя рамками «от и до», часто позволяют себе отойти от дел и поленились. Кроме того, они связаны с чувством страха при выполнении новых заданий; состоянием гнева и раздражения от неудач в работе; чувством неуверенности при необходимости выполнить какую-то объемную работу; они не всегда справляются со своими отрицательными эмоциями, т.е. раздражаются и нервничают, когда в течение длительного времени необходимо выполнять однообразные задания, и не уверены в том, что смогут успешно довести начатое дело до конца;

- у студентов чувство разочарования при выявлении неспособности выполнить взятое на себя дело; чувство страха при выполнении новых заданий; чувство огорчения при малейших неудачах в работе или учебе и т.д. тесно связаны с осведомленностью трудолюбия, т.е. поверхностными представлениями о свойстве.

- трудолюбие студентов в предметных сферах деятельности зависит от того, что студенты всегда заняты какой-

нибудь работой; они без лишних проволочек приступают к намеченной работе. Студенты считают, что трудолюбие – это стремление находить различные пути выполнения задания и жизненные обстоятельства не могут помешать выполнению намеченного дела.

Результаты исследования основных показателей трудолюбия студентов можно использовать на практике, например, для более успешной организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе, что позволит студентам наиболее полно раскрыться, проявив свои способности, а так же более эффективно применять полученные в ходе освоения основной образовательной программы знания, умения, компетенции на практике.

Литература

Анисимова Ю.Н., Воронцова Т.В., Каменева Г.Н. Психолого-педагогические особенности трудолюбия у учащихся и студентов // Педагогические технологии подготовки учащейся молодежи в системе «НИИ-вуз-ссуз-школа-предприятие». Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М.: «Издательство Вестник Российской академии сельскохозяйственных наук», 2010. – С.146-156.

Каменева Г.Н., Ведерникова Ю.Н. Трудолюбие как свойство личности // Взаимодействие НИУ и социума в решении задач АПК – М.: Изд-во «Современные тетради», 2007. С.212-215.

Каменева Г.Н. К вопросу системного изучения трудолюбия // Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова. Сборник научных статей, посвященный 70-летию А.И. Крупнова. – М.: РУДН, 2009. – С. 175-185.

Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М.: УДН, 1988. – С. 28-39.

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

Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. – М.: РУДН, 1994. – С. 9-23.

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

**Т.Л. Валуйская (БГПУ им. М. Танка,
Минск, Беларусь)**

ДИНАМИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Творчески мыслящий специалист должен обладать готовностью и возможностью создавать не только новые оригинальные продукты своей деятельности, но и совершенствовать процессы и средства, приводящие к высокой продуктивности. Современный мир с его высокой технологичностью, стремительным устареванием декларативных знаний, изменчивостью (нестабильностью) и высоким темпом развития требует от людей также готовности к изменениям и принятию этих изменений, высокой мобильности, способности к развитию, саморазвитию и соразвитию. Поэтому особенно важным становится нахождение концептуальных оснований и разработка соответствующих им технологий образовательного процесса, направленных на создание условий для развития личности, способной действовать в ситуации неопределенности, совершать компетентный выбор и нести за него ответственность. Личности, не просто приспосабливающейся к различным внешним условиям, а «выходящей за пределы» требований ситуации, в определенной мере предвидящей перемены, а значит проявляющей интеллектуальную инициативу.

По мнению Д. Б. Богоявленской, впервые описавшей и исследовавшей «нестимулированное извне продолжение мышления за пределами ситуативной заданности», интеллектуальная инициатива является ядром творческих

способностей, системообразующим фактором творчества субъектов в разных областях человеческой деятельности. Проанализировав работы Д.Б. Богоявленской, а также ее последователей, можно операционализировать определение интеллектуальной инициативы. Под интеллектуальной инициативой будем понимать самостоятельное изменение субъектом способа деятельности в условиях, в которых это изменение не требуется для получения результата, но позволяет оптимизировать процесс деятельности. Как неоднократно подчеркивала Д.Б. Богоявленская, феномен интеллектуальной инициативы нельзя объяснить только умственными способностями или личностными факторами, взятыми в отдельности. Обе подсистемы: когнитивная и личностная в их взаимодействии и взаимодополнении необходимы для реализации интеллектуальной активности субъекта. В концепции «Креативного поля» описаны три качественных уровня интеллектуальной активности, которые также называют и типами: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный. Стимульно-продуктивный уровень (тип) характеризуется отсутствием интеллектуальной инициативы, следованием образцу. Эвристический уровень (тип) интеллектуальной активности предполагает проявление интеллектуальной инициативы, нахождение и использование новых, оптимальных способов деятельности. На креативном уровне найденная субъектом закономерность «становится для него не эвристикой, формальным приемом, а самостоятельной проблемой, ради которой он готов прекратить предложенную ему в эксперименте деятельность». Именно на этом уровне проявляется активно-неадаптивный, надситуативный характер творческого процесса и активно-преобразующая позиция творческой личности.

На большой выборке студентов гуманитарных специальностей (900 человек) определена частота встречаемости разных типов интеллектуальной активности. Сделан вывод о том, что наиболее распространенным является стимульно-продуктивный тип интеллектуальной активности, при котором не осуществляется выход за пределы ситуации (около 65% выборки). Значительно реже встречаются студенты с эвристическим типом интеллектуальной активности (30% случаев), интеллектуальную

инициативу креативного типа мы обнаружили приблизительно у 5% испытуемых. Данные результаты аналогичны полученным в исследованиях Д.Б. Богоявленской, М.Р. Гинзбурга, И.А. Петуховой (на небольших выборках). Подобные же процентные соотношения между нормой, повышенной нормой и очень высоким уровнем можно обнаружить в западных исследованиях интеллектуальной одаренности. Особенно редко проявляют интеллектуальную инициативу студенты первого курса. Этот факт может быть объяснен периодом адаптации к новой образовательной среде. На втором году обучения ситуация меняется (эти изменения статистически значимы), что свидетельствует как в пользу окончания периода адаптации, так и организации образовательной среды. Следует отметить, что в обучении студентов применяется модульный подход в построении учебных курсов, при оценивании студентов используется кредитно-рейтинговая система, управляемая самостоятельная работа студентов организуется с использованием принципа вариативности ее содержания. Таким образом, наблюдается положительная динамика проявлений интеллектуальной инициативы студентов от 1 ко 2 курсу и стабилизация свойства на протяжении последующих лет обучения в высшем учебном заведении (различия между группами студентов 2, 3 и 5 курсов по критерию интеллектуальной инициативы статистически незначимы). Следовательно, интеллектуальная инициатива оказывается зависимой от социальной ситуации развития, в которой оказываются студенты гуманитарных специальностей.

О.А. Богданова (РУДН, Москва, Россия)

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ ФОРМИРУЮЩИХ СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ

В настоящее время Россия находится на очередном этапе перемен в общественно-экономической и образовательной сфере, что сопровождается изменением и во многом обесцениванием старого образа жизни, а также глубокой деформацией социального статуса целого ряда профессий. Это, в свою очередь, приводит к

профессиональным психологическим деформациям [Реан, 1994; Маркова, 1996; Юдчиц, 1998; Юрченко, 2000 и др.], в том числе синдрому профессионального выгорания.

Многие авторы (Фреденберг, Маслач, Робертс, Бойко В.В., Форманюк Т.В., Орел В.Е. и др.) изучали, прежде всего психологические аспекты синдрома профессионального выгорания. При этом наибольшее число исследований посвящено проблеме профессионального выгорания учителя. Синдром эмоционального выгорания, характеризующийся расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения [Бойко, 1996]. Данная профессиональная деформация искажает полноценное управление учебным процессом, оказание необходимой психологической поддержки, препятствует нормальному становлению профессионального коллектива.

Отечественные учёные Е.С. Старченкова и Н.Е. Водопьянова определяют синдром выгорания – как неблагоприятную реакцию на профессиональные стрессы, которые включают в себя психофизиологические, психологические и поведенческие составляющие [Водопьянова, 2009].

В.В. Бойко описывает выгорание как динамический процесс, возникающий поэтапно согласно механизмам формирования стресса в качестве психологической защиты, которая в ответ на отдельные травмирующие воздействия выступает в форме частичного либо абсолютного выключения эмоций [Бойко, 2004].

К основным факторам, которые обуславливают эмоциональное выгорание учителя, можно отнести ежедневные рабочие, эмоциональные перегрузки, высокий динамизм, нехватку времени, сложность возникающих педагогических ситуаций, ролевую неопределенность, социальную оценку, необходимость осуществления частых и интенсивных контактов, взаимодействие с различными социальными группами и т.д. Так же сюда можно отнести наличие ежедневных стрессовых ситуаций, которые возникают в учебном процессе [Митина, 2004].

Синдром выгорания наносит ущерб здоровью учителя, ведет к появлению чувства беспомощности и бессмысленности существования, низкой оценке своей профессиональной компетентности, ведет к проблемам в сфере межличностных коммуникаций.

Факторы, способствующие развитию или, наоборот, тормозящие синдром профессионального выгорания традиционно группировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Чаще эти факторы называют внешними и внутренними или организационными и личностными [Орел, 2001; Решетова, 2002].

Теоретический и практический интерес к проблеме синдрома профессионального выгорания, до сих пор остается «острым» для современного общества. Возможной причиной такого положения является исследование отдельных составляющих феномена профессионального выгорания (характер, темперамент, индивидуально-психологические, гендерные особенности учителя, влияние педагогического коллектива, стиль школьного управления, особенности групп учащихся и др.), а не внешних и внутренних факторов как целой системы, задающей ритм деятельности школы и конкретного учителя, и, также влияющей на формирование и развитие синдрома профессионального выгорания учителя.

Можно выделить ещё некоторые группы факторов: сниженная осознанность профессии, расхождение между престижностью и значимостью учительского труда, рассогласование социально-психологической ценности у учителя. Эти факторы составляют информационно-предметный, социокультурный (процессы реформирования обществом) аспекты деятельности учителя, влияющие на формирование и развитие рассматриваемого синдрома.

Выявленные факторы развития синдрома профессионального выгорания позволяют разработать профилактические методы и коррекционные мероприятия. Изучение синдрома профессионального выгорания как системы, способствует разработке комплекса профилактических мероприятий ориентированных на предупреждение развития

данного синдрома и его коррекцию. Анализ проблемы синдрома профессионального выгорания у учителей, через отражение нарушения во взаимодействии внешних и внутренних факторов, что является деформацией социального статуса учителя, позволяет выявить степень осознанности профессии при формировании синдрома профессионального выгорания, что найдет применение в реальной практике для разработки и проведения профилактических тренингов в целях повышения психосохранности учителей.

Литература

Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других.– М., 1996.

Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - СПб.: Питер, 2008.

Грабе Мартин Синдром выгорания. Болезнь нашего времени. - СПб., 2008.

Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. - М., 2004.

А.В. Шептура (РУДН, Москва, Россия)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ В ПРОЯВЛЕНИИ УВЕРЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЯ

Во время обучения в иностранном вузе у студентов возникает необходимость расширения круга знакомых и близких людей. Студенты, которые учатся далеко от дома, испытывают много трудностей, препятствующих процессу адаптации. Люди всегда чувствуют себя неуверенно, оказавшись в незнакомой ситуации, а особенно при резкой смене условий жизни. Неуверенность в межличностных отношениях мешает людям заводить новые знакомства, постепенно приводит к формализации отношений, что сказывается и на других видах деятельности.

В условиях существенного, кардинального изменения деятельности индивида, сопровождающегося трансформациями в его социальном окружении, на первый план выступает проблема

социальной адаптации. Поэтому в высших учебных заведениях, где проходят обучение студенты из разных стран, особо остро стоит вопрос изучения психологических особенностей разных этнических групп с целью учета полученных данных для оптимизации процесса их адаптации к инокультурной среде и к обучению в вузе.

Уверенность как одно из важнейших свойств личности вносит особый вклад в процесс адаптации иностранных студентов. В настоящее время существует множество публикаций, которые с разных позиций описывают и исследуют уверенность человека, проблема уверенности разрабатывается многими авторами. К этой проблеме обращались в своих трудах как зарубежные, так и отечественные авторы, такие как Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, Н. И. Рейнвальд. На основе анализа исследований в данной сфере А. И. Крупнов работает над созданием системной, целостной, многомерно-функциональной концепции изучения личности и ее свойств.

Результаты, полученные в рассмотренных выше работах, позволяют говорить об уверенности как многомерной, комплексной характеристике человека, которая включает в себя определенные эмоциональные (страх и тревожность), поведенческие (дефицит навыков социального поведения), когнитивные и самооценочные компоненты. Уверенность можно определить как интегральное, базовое свойство личности, которое характеризуется взаимообусловленностью и взаимностью в всех компонентах.

Наиболее конструктивным подходом к изучению личности и ее свойств в настоящее время можно назвать системно-диспозиционный подход, разработанный А. И. Крупновым и сотрудниками кафедры социальной и дифференциальной психологии РУДН [Крупнов, 2006]. Применение системного подхода в области психологии личности становится все более актуальным, так как он дает возможность многопланового рассмотрения свойств личности, раскрывает строение черт личности, исходя из их многомерно-функциональной природы.

В рамках данного подхода было проведено исследование уверенности, как базового свойства личности. В эмпирическом исследовании принимали участие 40 студентов из Китая, обучающихся в Российском Университете Дружбы Народов, в

возрасте 20-25 лет. По половому составу группа представлена в соотношении 50% мужского и 50% женского пола. В работе применялись методики «Бланковый тест - Уверенность» и «Бланковый тест - Адаптивность», разработанные А. И. Крупновым.

В результате были выявлены особенности проявления уверенности и адаптивности у студентов из Китая. Рассмотрим трудности и барьеры, с которыми сталкиваются представители данной этнической группы в процессе реализации своего уверенного поведения.

Процесс адаптации китайских студентов проходит на фоне отчужденности от русского населения и тоски по Родине. Он сопровождается наличием таких личностных трудностей, как заниженная самооценка, чувство робости при освоении новых дел, стеснительность, мнительность. Тем не менее они способны достаточно успешно выстраивать свою жизнедеятельность в новых условиях, исходя из новых требований и правил.

Им присуще неточное понимание уверенности, выражающееся в наличии у китайских студентов как общих сведений о ее конкретных функциях, проявлениях в деятельности, так и глубокого и целостного представления субъекта о данном свойстве личности, осознанности и знании ее основных существенных признаков. Это отражается на активности студентов и влечет за собой непостоянство в проявлении силы, устойчивости своих стремлений в реализации уверенного поведения.

Однако китайские студенты стремятся к достижению как общественно-значимых (успехи в учебной деятельности, знания и другой опыт), так и лично-значимых целей (удовлетворение своих желаний и планов, совершенствование себя и своих способностей; устройство семейной жизни). Они отличаются высокой мотивацией к знаниям, самоопределению, самореализации.

Поэтому, несмотря на коммуникативные трудности (трудности взаимопонимания, языковой барьер, этнические стереотипы), неуверенность в новой обстановке, и непостоянство в проявлении уверенности, результативность китайских студентов в различных видах деятельности достаточно высока.

Выявленные особенности уверенности студентов из Китая, которые проявляются в их повседневном поведении, необходимо учитывать для успешного межкультурного взаимодействия и для помощи в адаптации к инокультурной среде, к вузу.

Китайским студентам нужно помочь усилить побуждения к утверждению в группе, коллективе, проявлению себя и своих способностей, реализации желания быть нужным и уважаемым человеком (мотивационный компонент). Следует усилить устойчивость в реализации уверенного поведения, научиться преодолевать препятствия, позволять себе идти на риск (динамический компонент).

При коррекции иностранным студентам необходимо помочь настроиться на позитивные эмоции от реализации уверенного поведения (эмоциональный компонент).

Указанные выше психологические барьеры и трудности необходимо преодолевать, включая студентов в активную деятельность и общение, развивать разные интересы, которые помогут отвлечь от неблагоприятных переживаний и воспоминаний, активно использовать их внутренние личностные ресурсы для решения проблем, связанных с адаптацией личности. Полученные нами данные могут быть использованы при разработке тренингов по развитию межкультурной компетентности, направленных на оптимизацию процесса межкультурной адаптации, причем именно для данных этнических групп, учитывая их особенности.

Литература

Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН, сер. Психология и педагогика, 2006, № 1 (3). – С. 63-73.

А.В.Калашник (БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь)

РОЛЬ ПОТРЕБНОСТИ В САМОПОЗНАНИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Обучение специалистов помогающих профессий занимает одно из ведущих мест в педагогике высшей школы. Не будем останавливаться сейчас на вопросах материально-технической базы или программ подготовки этих специалистов. Поместим в фокус внимания личностное и профессиональное становление студентов, обучающихся психологии. Должен ли быть специфический отбор при поступлении абитуриентов на эту специальность? Существуют разные подходы к ответу на этот вопрос, располагающиеся от простого зачисления на основе балла, полученного на экзаменах, до специальных подготовительных курсов, дней открытых дверей и проч. Анализ мотивов поступления на какую-либо психологическую специальность позволяет сделать вывод, что обучаться приходят в основном те молодые люди и девушки, которые заинтересованы в получении профессии психолога. При этом, наблюдается и определенное количество желающих «просто получить диплом», а так же «потому, что родители сказали», или «не идти же в армию». Если предположить, что большинство студентов все же ориентированы на профессию психолога, то какое мировоззрение нам, преподавателям, необходимо формировать у студентов. Наверное, ответ напрашивается сам собой: стремление к разностороннему и глубокому анализу и освоению научно-практического опыта психологической науки. Работая в русле выбранного методологического основания, преподаватель явно и подспудно представляет студентам определенную трактовку какого-либо явления. Далее считается, что анализируя получаемую информацию, приобретая соответствующие умения, и вырабатывая навыки, студент должен становиться специалистом. Однако, получение высшего образования, как известно, не является гарантией сформированности интеллигентности в профессии. В своей работе Ю.Г. Фокин отмечает, что «современный этап развития общества требует особого внимания к формированию духовной сферы выпускника высшей школы. Сегодня как никогда требуется создание условий для проявления свободной, творческой и нравственной личности, обладающей интеллигентностью в полном объеме ее классических качеств» [Фокин, 2002]. Что же является ключевым аспектом интеллигентности в профессии психолога? Вероятно, одной из

таких составляющих выступает психологическая культура личности. О.И. Мотковым психологическая культура определяется как «наработанная и усвоенная личностью система конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития» [Мотков, 2011]. В терминах концепции психологической культуры Я.Л. Коломинского, принимая абитуриентов на первый курс, мы имеем дело с предобразованностью, то есть житейской, донаучной психологической культурой. Затем, в ходе освоения цикла психологических дисциплин, уровень психологической культуры личности должен повышаться, что в действительности и происходит. Однако, чем, в таком случае, можно объяснить недостаточное знание студентами себя, демонстрируемое ими иногда в процессе как учебы, так и дальнейшей работы? В приведенном выше определении отмечается, что частью психологической культуры личности являются способы и умения самопознания. Достаточно ли студенту того объема практикоориентированных дисциплин, которые включены в программу? Ни в коей мере не приуменьшая значение проводимой работы, все же зададим вопрос: учитывается ли тот факт, что группы, в которых работают на практических занятиях будущие психологи, являются академическими, учебными, а не терапевтическими и не всегда могут предоставить должный уровень безопасности для самораскрытия студента? За время учебы происходит смешение и переплетение контекстов между членами группы, что может негативно повлиять на возможность более глубокого их самопознания и «проработки» волнующих тем.

На наш взгляд, недоработки в этой области приводят к недостаточной сформированности отдельных качеств личности, необходимых для профессии психолога. В ходе опроса студентов, обучающихся психологии, по методике измерения уровня рефлексивности как базового личностного свойства мы определили, что высокий уровень рефлексивности продемонстрировали 4% испытуемых, оптимальный 13% и нормальный 47%. Низкий уровень рефлексивности присутствует у 36% опрошенных студентов что свидетельствует о том, что им в незначительной мере свойственно задумываться над

происходящими событиями, причинами и последствиями своих и чужих действий. Испытуемые эпизодически планируют свою деятельность, практически не заостряя свое внимание на деталях. Им бывает сложно понять партнера по взаимодействию, прогнозировать его реакцию, из-за чего возможны трудности в общении [Пономарева, 2000]. Полученные данные косвенно подтверждает работа российских ученых, изучавших такое профессионально важное качество психолога, как коммуникативная толерантность. Так, в исследовании отмечается, что влияние на снижение измеряемого свойства у психологов оказывают следующие особенности поведения: «неумение принимать индивидуальность других, стремление регламентировать индивидуальность партнеров и желание «подогнать» партнера под себя, сделать его удобным» [Кожухарь, 2006].

Приведенные данные позволяют отметить, что среди прочих важных для будущей профессиональной деятельности компонентов, у учащихся, должно присутствовать желание работать над собой и самосовершенствоваться, поскольку в дальнейшем профессионально успешную личность будет отличать потребность в самопознании как способе совершенствования своей деятельности [Егоров, 2007].

Изучая возрастные особенности проявления в онтогенезе потребности в самопознании, мы получили следующие данные. Развиваясь и формируясь в тесной связи со становлением самосознания и потребностно-мотивационной сферы личности, потребность в самопознании в определенной степени присутствует на всех этапах онтогенеза человека, однако сензитивными периодами для ее актуализации и развития выступают подростковый и юношеский возрасты. В период юности потребность в самопознании находится на пике интенсивности, содействуя становлению устойчивого самосознания, созданию собственной модели личности. Стремление к конгруэнтности как подлинности своего бытия достигает в данный период своей вершины, так как именно в этом возрасте для субъекта характерна наибольшая тождественность себе, хотя в целом интенсивность потребности в самопознании снижается. Иными словами, именно период обучения в вузе является наиболее важным в отношении

формирования потребности личности в самопознании, развитии психологической культуры будущего психолога. Нами создана и стандартизирована психодиагностическая методика, позволяющая определять уровень выраженности потребности в познании себя.

Развитие тематики исследования может быть продолжено в русле анализа событий жизненного пути личности и социально-психологических факторов, стимулирующих активизацию потребности в самопознании и ее динамику на разных этапах онтогенеза, а также заключаться в разработке системы мероприятий по формированию потребности в самопознании, которые будут содействовать развитию личности студентов-психологов и формированию у них профессионально значимых качеств.

Литература

Егоров, Д.В. Самореализация как компонент смысложизненных стратегий студентов-психологов разной личностной направленности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д.В. Егоров ; Юж. Федер. ун-т. – Ростов н/Д, 2007. –23 с.

Кожухарь, Г.С. Исследование профессионально важных качеств специалистов помогающих профессий / Г.С. Кожухарь, А.Н. Петрова // Психологическая наука и образование. 2006.- № 3. – С. 65-73.

Мотков, О.И. Психологическая культура в мозаике личности / О.И. Мотков // Библиотека практической психологии «Психологос» [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа : http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya_kultura_v_mozaike_lichnosti_avtor_stati_o.i_motkov. – Дата доступа : 28.02.2013.

Пономарева, В.В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01, 19.00.05 / В.В. Пономарева // РГБ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru>. – Дата: 11.01.2008.

Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для

студ. высш. учеб. Заведений / Ю.Г. Фокин. - М.: Издательский центр "Академия", – 2002. – 224 с.

В.А.Кравец (РУДН, Москва, Россия)

**ИНИЦИАТИВНОСТЬ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ –
ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ:
ПРОЯВЛЕНИЕ У ВЫПУСКНИКОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В современном мире, вне зависимости от местной специфики, предъявляются все более высокие требования к самостоятельности, инициативности, ответственности, предприимчивости человека, вызванные происходящими в обществах изменениями.

Усиливается влияние человеческого фактора на различные стороны действительности. Это неизбежно приводит к повышению роли волевой регуляции в овладении собой: умению управлять своими эмоциями, проявлять волевые усилия, преодолевать трудности и препятствия, формировать волевые качества, необходимые для конкретной деятельности. Важнейшими, аспектами волевых качеств по нашему мнению являются ответственность и инициативность.

Исследования волевой сферы личности являются высоко значимыми для многих видов профессий - в науке, производственной сфере, сферах строительства, сельскохозяйственной, образования, здравоохранения, военных, специальных и других, а также активного поведения человека в обществе. Стержневую роль в этом играет как раз игнорирование индивидуумом необходимости проявлять в должной мере, адекватно ситуациям, – инициативности и ответственности.

Рассматривая человека как субъекта жизненного пути, инициатора активности, К.А. Абулханова-Славская например, выделяет две основные формы активности - инициативу и ответственность [Абулханова, 1991].

Инициативность - это свойство человека опережать внешние требования, реализуя свою активность в интеллектуальной или практической сферах. Она выражается в

определенных начинаниях, предложениях, с которыми выступает человек.

Ответственность определяется как задача, которую ставит перед собой личность при осуществлении деятельности - удержаться на уровне определенного качества ее выполнения, отвечающего притязаниям личности в течение определенного времени и при наличии непредвиденных трудностей. Ответственность - это добровольное, т.е. внутренне принятое осуществление правил, требований и т.д.

Акцентируем внимание будущих специалистов любых профессий на то, что единственной гарантией прогрессивного профессионального развития является активность самого человека. Важнейшими же аспектами активности являются – инициативность и ответственность.

Итак. Проблеме психологии воли в научной литературе посвящается много работ. Однако полное раскрытие этого сложного образования, объяснение причин волевых поступков человека – дело будущего. Главная причина затруднений – неясность относительно понимания воли как явления, неопределенность в критериях ее проявления. В психологии пока нет общепринятого определения данного явления.

А.Р. Лурия не случайно в свое время по этому поводу высказал следующее: «Можно с уверенностью сказать, что ни одна из проблем психологии не скрывает в своей истории столько ошибок, как именно эта проблема».

Не смотря на продолжающиеся исследования в области волевых качеств личности, систематизацию теоретического и эмпирического научного материала по проблеме воли, еще многое в этом направлении не исследовано, не изучено, не проверено экспериментальным путем. Данной публикацией, включающей исследования волевых качеств личности, в частности, проявляющейся в конкретной профессиональной деятельности (строительная сфера) мы как раз и пытаемся восполнить очередной пробел в указанной области знаний. Причем с опорой на новый, прогрессивный подход, а именно – системный.

Цель исследования – выявить особенности инициативности и ответственности в структуре воли рабочих и инженеров строительных специальностей.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили общие научные принципы системности, развития, субъектности, междисциплинарности изучения волевых качеств личности.

Методы и методики исследования: теоретический анализ отечественной литературы по проблеме воли; эмпирические методы: анкетирование, тестирование, опрос, математико-статистические методы обработки результатов исследования (SPSS 17.0 и Statgraphics Centurion). Используются конкретные методики: бланковый тест по инициативности А.И. Крупнова, бланковый тест по ответственности А.И. Крупнова, самооценка волевых качеств.

Исследование проводилось в два этапа, с 2010 по 2012г.г.

Эмпирическая база исследования: В исследовании приняли участие рабочие и инженеры строительных специальностей. Выборка составила 40 человек (мужчины в возрасте от 23 до 35 лет). Средний возраст испытуемых составил 27 лет.

Объективность и достоверность полученных данных обеспечивалась проработанностью теоретико-методологических основ исследования репрезентативности выборки, использованием апробированного инструментария, теоретической валидностью методов исследования, объективными методами статистической обработки данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализе концептуальных подходов ученых к проблеме воли, в результате чего раскрыты специфичные и общие ее аспекты, приложенные к изучению определенных волевых качеств – инициативности и ответственности у рабочих и инженеров строительных специальностей. Расширена теоретическая и эмпирическая база психологии личности в ракурсе воли. Реализован целостно-функциональный подход в исследовании волевых качеств личности, включающий в изучение структуры воли принцип системности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что: -эмпирически полученные данные дают широкий спектр применения – от использования в исследованиях профессиональной пригодности в строительной сфере, до экспертно-оценочной деятельности в управлении персоналом;

-выявленные специфичные особенности волевых качеств инициативности и ответственности, могут быть использованы в качестве лекционного материала в профильных (строительных) учебных заведениях;

-даны практические рекомендации по развитию инициативности и ответственности у рабочих и инженеров строительных специальностей.

Получены следующие результаты:

- анализ данных по методике бланковый тест «Ответственность» показал, что наиболее ярко выражены в ответственности предметность субъектность, интернальность, смысленность, стеничность, альтруистичность, эргичность, личные и общие цели. Менее всего выражены личные трудности, операциональные трудности, азэргичность, астеничность, экстернальность, осведомленность, эгоцентричность. Анализ данных по методике бланковый тест «Инициативность» показал, что наиболее ярко выражены в инициативности осмысленность, предметность, личные цели, альтруистичность, субъектность, интернальность, стеничность, общие цели, эргичность. Менее всего выражены астеничность, личные трудности, операциональные трудности, экстернальность, азэргичность, эгоцентричность, осведомленность;

-результаты, полученные по методике «Самооценка волевых качеств» показывают, что показатели выраженности и генерализованности имеют высокую положительную корреляцию по целеустремленности, смелости – решительности, настойчивости – упорству, самостоятельности – инициативности и самообладанию – выдержке. При этом преобладает характеристика выраженности над генерализованностью. Наибольший разрыв наблюдается по качеству самостоятельность – инициативность;

-волевые качества инициативность и ответственность являются критериальными для выделения уровня развития волевых качеств личности рабочих и инженеров строительных специальностей. Полученные данные по факторному анализу позволяют создать эффективную систему развития воли в данной профессиональной группе для улучшения производительности и качества работы;

-реализация ответственности затрудняется астеничностью, экстернальностью, эргичностью данного волевого качества, а также отсутствием предметности, эргичности, субъектности в деятельности и отсутствием осмысленной и субъектной инициативности

-реализация инициативности затруднена при отсутствии эргичности, альтруистичности, ориентации на личные и общие цели в деятельности, а также выраженной экстернальности, астеничности и эргичности данного волевого качества.

- ответственность и инициативность являются сложными и одними из основных в структуре воли личности. В частности, имея неоднозначные связи с другими изученными нами волевыми чертами и свойствами, характеристики инициативности и ответственности образуют основу четырех факторов из пяти и являются важнейшими в дифференциации по проявлению воли в изучаемой нами выборке рабочих и инженеров строительных специальностей.

-в целом выборка рабочих и инженеров строительных профессий характеризуется высокой целеустремленностью, предметностью, субъектностью, интернальностью, осмысленностью, стеничностью, альтруистичностью, эргичностью и преобладанием личных целей, как в ответственности, так и инициативности. Вероятно, что данные характеристики волевых качеств являются профессионально важными и обеспечивают успешность и своевременность выполнения профессиональных задач. Работа требует активной физической деятельности, четко подчиненной имеющемуся плану, что обуславливает важность осмысленности и стеничности как в ответственности, так и в инициативности.

Литература

Абульханова К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе. — М.: Наука, 1989.-С. 110-134.

Быков А.В. Генезис волевой регуляции. – М., 2007. – с. 64

Быков А.В. Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе. – М., 1999

Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы учебно-воспитательного процесса в высшей школе на современном этапе. – М.: УДН, 1988. – С. 28-39.

Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994. – С. 9-23.

Муздыбаев К. Психология ответственности. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – 2010. – с. 29.

Прядеин В.П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – 1999 – с.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб.: изд. Питер, 2003. – 712 с.

И. А. Волощик (БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА БАЗЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

Учебная практика является важнейшим этапом подготовки будущих психологов, поскольку позволяет не только осуществить переход от теоретического материала к практическим умениям, но и расширить, углубить знания о получаемой профессии. Вопросам организации учебной практики как форме профессионального обучения и фактора развития профессиональной компетентности посвящены работы З. А. Абасова, О. А. Абдуллиной, Ю. В. Варданян, В. И. Жернова, Т. Б. Игониной, А. К. Марковой и др.

Организация учебной практики студентов-психологов на базе социально-педагогического центра (СПЦ) обладает целым рядом особенностей по сравнению с более традиционной практикой на базе учреждений образования. Во-первых, воспитанники СПЦ - это несовершеннолетние, находящиеся в социально опасном положении, оставшиеся без попечения родителей или опекунов, не имеющие постоянного места

жительства, другими словами – оказавшиеся в трудной жизненной ситуации. Следовательно, от студентов-практикантов требуются не только глубокие знания в области педагогики, психологии, но и особый педагогический такт, высокий уровень личностного роста и социальной зрелости, умение быстро и правильно принимать решения в нестандартных психолого-педагогических ситуациях. Во-вторых, в СПЦ принимаются несовершеннолетние в возрасте от 3 до 18 лет, что требует от студента-практиканта знания возрастных особенностей воспитанников и умения грамотно выстраивать взаимоотношения в каждой возрастной группе. Наконец, воспитанники СПЦ находятся в данном учреждении образования временно (как правило, не более полугода), и зачастую данное «переходное» положение является для них весьма травмирующим обстоятельством, негативно сказывающимся на их социальном, нравственном и личностном развитии. Поэтому как к студентам, так и к руководителям практики предъявляются повышенные требования по организации психологической помощи, созданию особой педагогической среды, которая бы способствовала самораскрытию и свободному развитию воспитанников.

По мнению З. А. Абасова учебная практика является ответственным и сложным этапом на пути профессионального становления будущих специалистов, поскольку роль практиканта предполагает определённую двойственность: студентам приходится выступать участниками и учебной, и профессиональной деятельности. При этом, обе эти деятельности, осуществляясь одновременно, накладываются одна на другую [З. А. Абасов, 2002]. В случае же учебной практики на младших курсах ситуация осложняется ещё и тем, что эти деятельности протекают на фоне продолжающейся адаптации студентов к обучению в вузе, которая часто характеризуется неподготовленностью к этому обучению, отсутствием психологической саморегуляции собственного поведения при отсутствии контроля со стороны родителей и школьных педагогов, выработкой оптимального режима труда и отдыха в новых условиях, решением материально-бытовых проблем (для иногородних студентов).

Помимо вышеуказанных трудностей, студентам, проходящим практику на базе СПЦ, приходится столкнуться с целым рядом дополнительных проблем. Среди них чаще всего отмечаются следующие: отсутствие навыка интеграции знаний из разных предметных областей в различных социально-психологических ситуациях; неумение/боязнь применить теоретические знания в решении конкретных проблем воспитанников СПЦ; тревожность, связанная с принятием на себя роли специалиста и опасения не справиться с этой ролью; установка на строгое выполнение программы практики и избегание творческих решений; трудности в адаптации к условиям и режиму работы учреждения; отношение к учебно-ознакомительной практике как к пассивному виду деятельности, не требующей активного психолого-педагогического поиска в решении профессиональных задач.

Выявленные трудности свидетельствуют о том, что организация учебно-ознакомительной практики на базе СПЦ требует специальной психологической подготовки студентов-практикантов к осуществлению практической деятельности в учреждениях подобного типа. Такого рода подготовка может осуществляться одновременно в нескольких направлениях:

- корректирование программы изучения некоторых дисциплин таким образом, чтобы на практических занятиях студент мог получать те знания и сформировать те умения, которые будут востребованы на практике в СПЦ. Дополнительно можно организовать консультативные и факультативные занятия с привлечением специалистов-практиков, позволяющие реализовать индивидуальный подход к обучению каждого студента и формированию у него специфических профессиональных навыков и умений до начала практики;

- тренинг профессионально-личностного роста, направленный на работу с личностью студента, на самонаблюдение, самопознание, саморазвитие, самосовершенствование и самопрезентацию будущего специалиста;

- разработка цикла занятий, посвященных работе психолога в СПЦ и включающих основы оказания психолого-педагогической и коррекционно-реабилитационной помощи

несовершеннолетним, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Данный цикл предполагает использование активных методов обучения и анализ социально-психологических ситуаций; способствует накоплению студентами необходимого опыта, развитию критического мышления; стимулирует взаимообучение и обмен опытом между студентами;

- включение в программу практики заданий, выполнение которых потребует от студента не только (и не столько) перевода пройденного теоретического материала в плоскость практической деятельности, но и побудит к созданию принципиально новых творческих схем организации своей деятельности.

Таким образом, подготовка к учебной практике на базе СПЦ должна носить личностно-ориентированный характер, способствовать развитию творчества и уверенности в отношении своей личностной и профессиональной позиции, побуждать развитие интереса студентов к решению реальных проблем профессионального труда психолога-практика.

Литература

Варданын, Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Ю. В. Варданын; под науч. ред. В. А. Сластенина. – Изд. 2. – М., 2002. – 180с.

Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

Иголина, Т. Б. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук / Т. Б. Иголина. – Кемерово, 2001.- 168 с.

Абасов, З. А. Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении / З. А. Абасов // Социологические исследования. – 2002. – № 3. – С. 94 – 96.

Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

Жернов, В. И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: Теория и практика ее формирования: дис. ... докт. пед. наук / В. И. Жернов. – Магнитогорск, 1999. – 302 с.

Е.И.Сапего (ЦПРО БГУ, Минск, Беларусь)

**ПРОЯВЛЕНИЯ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ДЕФОРМАЦИЙ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ**

В существующей литературе является общепризнанным факт влияния профессии на личность и изменение личности в ходе профессионального развития (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов). Процесс профессионализации начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека.

На стадии «предпрофессионального» развития, происходящей на этапе обучения в ВУЗе, студент не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает специальные способности, но может испытывать на себе отрицательное воздействие этого процесса. Такое воздействие приводит к появлению различного рода «предпрофессиональных» деформаций - изменений личности студента, вызванных вхождением в мир избранной профессии на стадии обучения в результате высокой специализации, возникающие в психике и приобретающие со временем стойкий характер негативных психических качеств. Такие предпрофессиональные деформации выступают в качестве своего рода предпосылок формирования и закрепления профессиональных деформаций в будущей деятельности.

На степень и форму деформированности оказывает влияние и изучаемый предмет. Занятие психологией и освоение данной дисциплины оказывает значительное воздействие на личность и мышление студента на неосознаваемом уровне. Могут проявляться такие особенности, как: стремление к отнесению людей к тому или иному типу; игнорирование индивидуальных особенностей окружающих; стереотипы и штампы мышления; перфекционизм, излишняя самоуверенность и безапелляционность; когнитивные искажения восприятия (дихотомичное мышление, максимизация или минимизация,

сверхобобщение, отсутствие гибкости; произвольные умозаключения); оценочность суждений и назидательность.

На последних курсах ВУЗа в период прохождения практики и адаптации на будущем рабочем месте описанные качества имеют тенденцию гипертрофироваться. Могут возникнуть следующие негативные личностные изменения будущих преподавателей психологии: избирательное эмоциональное реагирование; чрезмерное самонаблюдение и рефлексия; излишняя психологизация фактов и событий, вызванных совсем иными причинами; перегруженность речи специальной терминологией; идентификация с проблемными ситуациями и состояниями; сверхбдительность при выборе ближайшего окружения; стремление манипулировать людьми и социальное лицемерие.

К примеру, проявление консерватизма и ригидности мышления можно заметить у будущих преподавателей психологии, которые не признают за источник информации психологические популярные журналы, считая достойными только строго научные журналы и учебники. Такие студенты могут не интересоваться никакими другими событиями и явлениями в жизни (культура, искусство, политика, религия), не относящихся к сфере психологии и педагогики. Тем не менее, иные сферы жизнедеятельности в немалой степени способны обогатить и расширить представления преподавателя психологии о своём предмете, предоставить материал для наглядности и примеров.

Чувство избранности и причастности к престижной человековедческой профессии может порождать цинизм и снобизм, т.к. позиция будущего преподавателя психологии изначально предполагает некоторый уровень субординации, дистанцированности в общении с обучаемыми. Студент нередко становится неприступным в общении и требующим выдерживать в контакте с ним определенные строгие правила взаимодействия. Он может быть так увлечен собой и своей психологией, что может перестать учитывать, что кроме сугубо психологической стороны учебного процесса реально существует и чисто педагогическая его сторона.

Например, это можно заметить даже по тону, тембру голоса студента – часто он становится профессионально-

спокойным и сбалансированным, без прежних черт непосредственности, живости и искренности. Через время на пороге выпуска из альма-матер будущий преподаватель психологии не может вспомнить, как он естественно реагировал на конфликт, но хорошо помнит технику медитации и релаксации и применяет ее на практике во взаимодействии с окружающими. Студент постепенно утрачивает свой резковатый, данный от природы голос, и начинает говорить только искусственным «преподавательским», «психологическим» голосом, с особой проникновенной интонацией и глубоким внушающим взглядом в глаза собеседнику.

Одним из проявлений предпрофессиональных деформаций является также то, что нередко студенты начинают осуществлять навязчивую диагностику себя и окружающих, прибегать к рационализации, «навешиванию ярлыков» и психологическим интерпретациям. Формируется определённый профессиональный жаргон – будущий преподаватель психологии может начать подводить людей под определённые категории: «невротик», «нарцисс», «суицидник», «слабоумник». Важно отметить, что с помощью психологических знаний можно более-менее правильно проинтерпретировать те или иные проявления психики, но всегда найдется ситуация когда применение тех или иных закономерностей психологических теорий становится неконструктивным. Но будущему преподавателю психологии часто бывает непросто это осознать, и он продолжает взаимодействовать с окружающим миром через призму своих психологических знаний. Эти знания, полученные в ходе обучения, показывают студенту некоторую психологическую норму, и он сознательно, а позже и бессознательно стремится к тому, чтобы его мысли, поступки и эмоции не отклонялись от этой нормы.

Можно сделать вывод о том, что некоторые виды предпрофессиональных деформаций будущих преподавателей психологии вызваны желанием самоутвердиться как лично, так и профессионально. Актуальным остаётся вопрос о том, каким образом можно удовлетворить данную потребность студентов, чтобы у них отсутствовала необходимость прибегать к таким

способам утверждения, которые в дальнейшем приводят к появлению и закреплению деформаций личности.

В связи с этим, значимым представляется бережное и внимательное отношение студентов к себе, своевременная профилактика возникающих деформаций, их рефлексия, участие в специально разработанных тематических тренингах с целью проверки сложившихся представлений о будущей профессии на уровень их адекватности существующей образовательной реальности. Это тем более важно, что в сфере профессий «человек-человек» личность преподавателя психологии выступает основным источником и показательным инструментом его деятельности.

Таким образом, имея представление о вероятности возникновения феномена предпрофессиональных деформаций личности у студентов, сформулировав данное понятие и признаки его проявления, появляется возможность для последующей работы с целью нахождения возможных способов профилактики и своевременного преодоления таких деформаций ещё до того, как подготовленный специалист приступит к выполнению своих должностных обязанностей преподавателя психологии.

О.А. Богданова, С.И. Кудинов (РУДН, Москва, Россия)

ДЕФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЙ РАЗВИТИЕ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

На современном этапе развития общества, с одной стороны, научно - технический прогресс открывает новые возможности в различных трудовых сферах, раскрывает перспективы личностного и профессионального развития учителя. С другой стороны, профессия учитель оставаясь востребованной, претерпевает деформацию социального статуса, что сказывается на личности учителя и на качестве общего среднего образования в целом. При этом деформация социального статуса учителя является одним из важных и опасных факторов развития синдрома профессионального выгорания.

Этот синдром вызывает как теоретический, так и практический интерес со стороны зарубежных и отечественных исследователей [Яценко, 1989; Форманюк, 1994; Бойко, 1996; Водопьянова; Гришина, 1997; Вид, Лозинская, 1998; Орел, 2001; Ронгинская, 2002 и др.]. Многие авторы изучали, прежде всего психологические аспекты синдрома профессионального выгорания. При этом наибольшее число исследований посвящено проблеме профессионального выгорания учителя [Реан, 1994; Митина, 1994; Ронгинская, 2002; Баронина, 2003 и др.]. В этих исследованиях выявлены следующие основные факторы, которыми обусловлен риск «выгорания»: высокая ответственность за учеников; самоотверженная помощь отстающим; дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и моральным и материальным вознаграждением; ролевые конфликты; недисциплинированное поведение «трудных» учащихся; ежедневная психическая перегрузка и др.

Рассмотрение существующих в зарубежной и отечественной психологии концепций, связанных с синдромом профессионального выгорания и выявление особенностей его изучения позволили сделать вывод, что традиционное понимание развития синдрома профессионального выгорания в основном связано с личностным фактором, охватывающим индивидуальные особенности, практически, исключая из области изучения, влияние внешних факторов. Определение синдрома профессионального выгорания через взаимодействие внешних и внутренних факторов дает возможность изучать синдрома профессионального выгорания через систему, учитывая как личностную сторону, так и социальную.

Можно выделить некоторые группы факторов: сниженная осознанность собственной профессии, расхождение между престижностью и значимостью учительского труда, несовпадение социально-психологической ценности у учителя. Эти факторы составляют информационно-предметный, социо-культурный (процессы реформирования обществом), смыслообразующий контексты деятельности учителя, влияющие на зарождение, протекание и развитие рассматриваемого синдрома.

Причиной развития данного синдрома может являться нарушение взаимодействия факторов в связи со степенью

осознанности как самого учителя, так и общества. Чем сильнее показатели синдрома профессионального выгорания у учителя, тем ниже степень его осознанность происходящего во внешней среде, и тем выше его заикливание на собственных внутренних психологических, психосоматических процессах, что способствует отчуждению внешних факторов и постепенному отстранению от общества.

Таким образом, причиной возникновения и развития среди учителей явления профессионального выгорания становится воздействие «Общества» на систему отношений «Учитель - Ученик - Родитель » в связи с той деформацией социального статуса учительского труда и внутренних ценностей педагогической профессии.

В системе «Учитель – Ученик – Родитель» каждый элемент активно взаимодействует друг с другом, что обуславливает эффективность учительского труда. Учитель своим стилем преподавания, внесением определенных идей в процессе обучения, а также отношением к своей профессии может повлиять на формирование образа учителя в целом у ученика. В свою очередь родитель из своей карты мира тоже участвует в формировании образа учителя, в формировании отношения к учителю к получению знаний, к обучению. В результате взаимного влияния элементов друг на друга выявляется сложившееся отношение к педагогическому труду и определяется ценность (значимость) педагогического труда. Ценность (значимость) педагогического труда также закладывается в обществе. Под влиянием различных реформ, перемен во внешних условиях меняется и содержание профессии (педагогического труда), что способствует изменениям ценности (значимости) педагогического труда.

Е.А. Климов выделяет психологические признаки труда [Климов 2001], где в основе расположена идея сознательного предвосхищения социально ценного результата (знание о продукте – результате труда; осознание его социальной значимости; аффективный тон соответствующего знания – отношение к этому знанию). По сути, главным в психологическом понимании труда является то, что происходит на уровне сознания (в каждом из признаков, выделенных Е.А. Климовым слова «сознание», «осознанное» занимают главные позиции). Специфика

социально-экономических видов труда может обуславливать один из важных критериев профессии учитель – социальный статус профессии и осознанность социально-психологической значимости собственного труда. Осознание человеком своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, переживаний, действий – это самосознание [Маслоу 1997; Роджерс 1997].

Осознанность учителем данной системы приводит к ответственности за запуск психологических процессов.

Деформация профессионального статуса ведет к профессиональному выгоранию, однако, если учитель ее осознает, это обуславливает снижение уровня профессионального выгорания или увеличивает время собственной профессиональной сохранности. Хотя в психологии нет четкого определения понятия осознанности, его критериев и методов измерения, многие авторы используют данный термин, что позволяет применить его в нашей работе, понимая как структурную определенность, то есть четкое представление об элементах структуры и их взаимосвязи. Осознания без осмысления не бывает. По мнению А.Н. Леонтьева, личностный смысл позволяет сделать процесс познания пристрастным и направленным, определяет высокую включенность в деятельность [Выготский, 1991; Леонтьев, 2001].

Осмысленная профессиональная деятельность учителя способствует формированию сознательного отношения к здоровью, как основной ценности, во многом определяющей успешность жизненного пути человека. Отсутствие осознанного подхода учителя к собственному труду нарушает адекватное взаимодействие системы «Учитель – Ученик – Родитель», что приводит к развитию синдрома профессионального выгорания. Проанализировав взаимодействия элементов «Учитель – Ученик – Родитель» внутри данной системы и влияние «Общества» на неё, рассматривая внешние и внутренние факторы учительского труда, можно разработать новые методы психологической профилактики синдрома профессионального выгорания.

Наряду с задачами повышения эффективности учительского труда с помощью образовательных реформ практика ставит перед психологией задачу анализа причин и условий, влияющих на снижение осознанного восприятия: требований к

профессии, определения ее места для развития каждого человека в отдельности, а тем самым развития всего общества и осмысления контекста социального статуса учителя.

Выявленные факторы развития синдрома профессионального выгорания могут быть использованы в качестве оснований для дальнейшей разработки прогнозирования, профилактических методов и коррекционных мероприятий. Внешние и внутренние факторы, в изучении синдрома профессионального выгорания могут способствовать разработке комплекса предупредительных мероприятий, ориентированных на диагностику и на снижение вероятности развития предпосылок и проявлений данного синдрома. Эти методы дадут возможность использовать данное системное изучение синдрома профессионального выгорания для решения разнообразных практических задач, в том числе, расширить рамки представления о синдроме профессионального выгорания и факторах, влияющих на его развитие и выявить, подготовить новые методы воздействия для его предотвращения.

Литература

Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других.– М., 1996.

Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009.

Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2001.

Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997.

Роджерс К. Теория личности//Клиентоцентрированная терапия. М., 1997.

Э.В. Асриян (ЕГУ, Ереван, Армения)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА ВУЗА

Смена одной политической системы на другую на постсоветском пространстве изменила и всю образовательную систему и, как следствие, помимо государственных ВУЗов появилось множество частных. В результате, в условиях

рыночной экономики, ВУЗ должен был стать либо конкурентноспособным либо должен был создать о себе соответствующее общественное мнение, сформировав эффективный имидж в сфере образовательных услуг. Исходя из вышесказанного, сегодня ни один ВУЗ не может обойтись без целенаправленного PR-а. Целью данной статьи является исследование восприятия образа ВУЗа на примере Ереванского государственного университета. Основным аспектом эффективного корпоративного PR-а является взаимовыгодная деятельность. Сегодня в каждом ВУЗе существует отдел по связям с общественностью, который имеет социально-идеологическое значение. В сферу деятельности данной подструктуры входят следующие задачи: создание и тиражирование целостной информации о ВУЗе, просветительская работа, работа с информационными потоками, продвижение и создание положительного образа ВУЗа, усиление влияния ВУЗа в стране и в регионе формирование информационных каналов, работа с СМИ .

У каждой организации существует внутренний и внешний образ. Эти образы взаимосвязаны, невозможно изменять и продвигать один, не затрагивая другой. По нашему мнению, при конструировании эффективного имиджа любой организации, в частности ВУЗа, внутренний образ организации часто более важен чем образ внешний. В ВУЗе работают и учатся тысячи людей, чье восприятие, установки, отношения влияют на общественное мнение и таким образом внешний образ может сформироваться на основе внутреннего образа, формированию которого не уделяется сегодня должного внимания. Многие студенты не информированы не только о проводимых мероприятиях, но и о структуре своего ВУЗа, имеющихся факультетов, сайте и т.д. Все это негативно влияет на внутренний образ организации. «Индивидуальность» организации выявляется за счет ее миссии и цели. Частью внутреннего образа является корпоративная культура, что представляет собой сущность данной корпоративной индивидуальности. В рамках корпоративной культуры основным аспектом является социально-психологический климат коллектива, его ценностные ориентации, межличностные отношения, социальные ожидания. Все вышеописанное, а также иерархические отношения в организации, отношение к

стратегической политике и многие другие процессы с одной стороны являются для организации внутренними явлениями, однако с другой - оказывают влияние на восприятие внешнего имиджа, так как одним из каналов распространения информации о социально-психологическом, финансовом, стратегическом состоянии организации является ее персонал. Планирование и формирование эффективного образа организации направлено на изменение общественного мнения, создание нужных стереотипов и их укрепление. Понятно, что формирование общественного мнения основано на глубинном психологическом знании, в частности особенностей протекания перцептивных эмоциональных и когнитивных процессов личности.

Нами было проведено исследование с целью выявления особенностей восприятия ЕГУ. В исследовании участвовали 2 группы по 40 респондентов: в одну группу входили студенты и преподавательский состав ЕГУ, в другую группу были включены студенты других высших учебных заведений. Были использованы метод опроса и метод стимульных ассоциаций. Задачей опроса стало выявление у респондентов эмоций, связанных с ЕГУ. Опросник состоял из перечисления 13 эмоций и эмоциональных состояний. Полученные данные свидетельствуют о несоответствии внутреннего и внешнего образа. Так, например, у опрошенных студентов и преподавателей ЕГУ эмоциональные оценки были следующими: радость - 14, грусть - 4, отвращение - 0, горе - 0, интерес - 8, вина - 0, удивление - 1, ярость - 2, презрение - 0, стыд - 0, страх-тревога - 8, возбуждение - 4, гордость - 15, зависть - 0. Оценки респондентов другой группы: радость - 4, грусть - 1, отвращение - 7, горе - 1, интерес - 13, вина - 4, удивление - 6, ярость - 8, презрение - 4, стыд - 5, страх-тревога - 3, возбуждение - 3, гордость - 8, зависть - 1.

Если оценки первой группы были более позитивными, то во второй группе больше было негативных оценок, что, по нашему мнению, связано с социально-психологическим явлением группового фаворитизма.

Далее респондентам было предложено назвать до 10 ассоциаций на слово-стимул "ЕГУ". Весь спектр полученных ответов методом контент-анализа удалось разделить на несколько смысловых блоков: Образование; Эмоциональное отношение;

Архитектурное строение; На звание факультетов; Другое. Блок Образование включил в себя – 79 упоминаний у персонала ЕГУ и 18 у второй группы, блок Э.О. соответственно 85 и 59, блок А.С. – 49 и 21, блок Н.Ф – 12 и 9, блок Другое – 41 и 89.

Итак, как показывают данные, на первом месте находится блок Э.О., что можно объяснить психологической закономерностью эмоционального восприятия и последующей эмоциональной оценкой объектов внешнего мира. Как и в первом случае, при проведении опроса, у первой группы были отмечены положительные эмоции и как следствие положительное отношение, у второй – отрицательное. Все остальные смысловые блоки исходят из восприятия целостного образа ВУЗа (что является гештальтом), который предполагает образование, локализуется в определенном здании, имеет разные факультеты.

Литература

1. Буари Ф.А.-Паблик Рилейшнз, или стратегия доверия.- М.:ИНФРА.М;ИМИДЖ-Контакт,2001.-178с.
2. Королько В. Г. Основы паблик рилейшнз. М., "Рефл-бук", К.: "Ваклер" - 2000. -528с.

К.Ю. Вдовина (РУДН, Москва, Россия)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ НАЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФАКТОРНОЙ СТРУКТУРЫ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ

Эмпирическое исследование проводилось в республике Алтай. В качестве испытуемых выступили студенты государственного университета, всего 120 человек по 40 в каждой национальной группе. Средний возраст 20 лет выборка содержит в равных пропорциях юношей и девушек. Основными методиками исследования общительности были тесты А.И. Крупнова. С целью выявления общих и специфических признаков в структуре общительности в различных национальных группах был проведен факторный анализ с использованием метода главных компонент с последующим вращением факторов методом Varimax. В ходе анализа по целому ряду критериев нами было принято решение о

том, что наибольшее соответствие исходным данным показывает четырёхфакторная модель, которая была построена для каждой из национальных групп. В результате были получены факторные отображения структур общительности у представителей уйгурской и кумандинской национальностей.

Сравнительный анализ факторной структуры общительности предполагает анализ содержания и интерпретацию каждого фактора в каждой из национальных групп. В ходе последующего сопоставления содержания факторов в различных выборках могут быть выявлены особенности национально-психологической структуры общительности как системного свойства личности.

Обратимся к содержательной интерпретации факторов в разных национальных группах. Первый, наиболее значимый фактор, в группе уйгуров составили переменные ценностной, мотивационной и продуктивной компонент, причём наибольшие факторные нагрузки принадлежат ценностным характеристикам общительности. Высокая выраженность данного фактора проявляется у уйгуров в таких особенностях общительности, как доминирование ценностной регуляции общительности с одновременным участием как социальных, так и личностно-значимых ценностей, наличие интенсивных альтруистических и эгоцентрических побуждений к общению, а также способность достигать социально-значимого и ценного в личностном плане результата в ходе реализации общительности. В случае низкой выраженности данного фактора испытуемым свойственна незначительная роль ценностей в регуляции общения, слабость мотивации к общению и низкая его продуктивность.

Следует отметить, что специфической особенностью данной национальной группы является сочетание в первом факторе ценностной и продуктивной компонент. Этот факт говорит об особенно значительной роли социальных и личностно-значимых ценностей в результативности общения у лиц уйгурской национальности. Вместе с тем, продуктивность общения зависит от мотивации, которая также входит в данный фактор с весьма высокими факторными нагрузками. Таким образом, первый и наиболее значимый фактор в группе уйгуров можно условно назвать ценностно-мотивационным.

В отличие от уйгуров у кумандинцев первый фактор включает наряду с мотивационной и продуктивной компонентами обе когнитивные характеристики общительности. Кроме того, высокую факторную нагрузку имеет гармоническая характеристика эмоциональной компоненты. Однако наибольший вклад в данный фактор у кумандинцев вносит социоцентрическая мотивация. Высокая выраженность данного фактора проявляется у кумандинцев в наличии интенсивных альтруистических и эгоцентрических побуждений к общению, которые сопровождаются переживанием позитивных эмоций в процессе коммуникативного акта. Для таких испытуемых характерно наличие широких поверхностных сведений относительно проявлений общительности, которые, впрочем, сочетаются с глубокими знаниями относительно существенных признаков и функций данного личностного свойства. Кроме того, высокая выраженность данного фактора способствует успешному достижению социально-значимых результатов в общении, а также значительной продуктивности в достижении личностно-значимых целей. Особенностью данной национальной группы является значительная роль гармонической переменной эмоциональной компоненты в данном факторе, что позволяет его условно обозначить как мотивационно-эмоциональный фактор.

Совершенно иным содержанием характеризуется второй фактор в группе испытуемых уйгурской национальности. В него входят с положительными факторными нагрузками эргичность, стеничность и субъективно-личностная продуктивность, характеризующие интенсивность и устойчивость проявлений общительности, преобладание стенических эмоций в процессе общения и успешность в укреплении самоуважения, уверенности в себе. Кроме того, с отрицательными и высокими по абсолютному значению нагрузками в этот фактор входят аэргичность и выраженность инструментальных трудностей. Это обозначает, что для испытуемых с высокой выраженностью данного фактора абсолютно нехарактерны проявления негативных эмоций в общении и трудности в использовании средств и способов реализации общительности. С учетом всего вышесказанного этот фактор следовало бы назвать фактором эргичности и личностной продуктивности.

В выборке кумандинцев второй фактор представлен эргичностью, астеничностью, личностными и инструментальными трудностями, которые входят в него с отрицательным знаком. Всем перечисленным особенностям противостоит с положительным знаком продуктивная характеристика динамической компоненты. Иными словами, высокая выраженность данного фактора характеризует испытуемых как людей с высокой устойчивостью и интенсивностью стремлений к общению, высокой целеустремленностью и способностью преодолевать различные препятствия, возникающие в ходе общения, которым абсолютно несвойственны негативные эмоции и любые трудности. Подводя итог вышесказанному, следует обозначить данный фактор как фактор эргичности.

В выборке уйгуров в третий фактор вошли астеничность, личностные трудности и с отрицательным знаком интернальность. В данном случае испытуемых характеризует внутренний локус контроля в сфере общения, который проявляется в понимании собственной ответственности за установление и поддержание контактов с другими людьми, а также в стремлении, не полагаясь на счастливое стечение обстоятельств, самостоятельно, собственными силами добиваться поставленных целей. Для уйгуров с такими особенностями общительности совершенно несвойственны отрицательные эмоции и какие-либо эмоционально-личностные трудности в процессе общения. Таким образом, данный фактор следовало бы назвать фактором интернальной регуляции общительности. Интернальность входит в третий фактор и в выборке кумандинцев, хотя основной вклад в него вносят ценностные переменные. Это даёт основания полагать, что наиболее правильно называть его ценностным фактором.

Четвёртый фактор в группе уйгуров включает осведомленность, осмысленность и стеничность, хотя вклад последней из перечисленных переменных относительно невелик. Иными словами, данный фактор выступает, прежде всего, как когнитивный фактор. Сочетание когнитивных характеристик общительности с гармонической переменной эмоциональной компоненты говорит о том, что наличие широких сведений относительно проявлений общительности, понимание

существенных характеристик данного свойства и его функций сопровождается переживанием позитивных эмоций радости, восторга, удовлетворения в ходе общения. В то же время, несформированность знаний относительно проявлений и сущности общительности у лиц уйгурской национальности сопряжено с недостаточной интенсивностью положительных эмоциональных переживаний.

Своеобразная картина обнаруживается при анализе содержания последнего, четвёртого фактора у кумандинцев. В данной национальной группе последний фактор образован только одной переменной – экстернальностью, что свидетельствует о самостоятельности и независимости проявлений данного признака в структуре общительности.

Подводя итог, следует сказать, что сравнительный анализ факторной структуры общительности в разных национальных группах ясно свидетельствует в пользу значительной роли национального фактора в проявлении и реализации общительности как системного свойства личности. Описанные выше особенности структуры данного свойства в значительной степени определяют национально-психологическую специфику общительности.

Э.С. Чомакова, Чжан Пэн Хао (РУДН, Москва, Россия)

К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В ПСИХОЛОГИИ

Стереотипные представления об образе мужчины и женщины, складывались веками. О ни и по сей день распространяются на всех представителей того или иного пола, независимо от их индивидуальных особенностей и возраста. Эти стереотипы касаются как личностных черт мужчин и женщин, так и особенностей их поведения.

Наряду с универсальными биогенетическими различиями мужчин и женщин многие эмпирически наблюдаемые их особенности являются следствием исторически сложившейся дифференциации мужских и женских социальных ролей,

разделения труда в зависимости от пола, различий в содержании и способах в оспитания мальчиков и девочек, культурных стереотипов мужественности и женственности. По мере обеспечения реального социального равенства мужчин и женщин взаимоотношения полов, основанные на подчинении женщин, утрачивают свой прежний характер, сфера их совместной деятельности расширяется, в результате чего исчезают или уменьшаются многие психологические различия между ними. В разных сферах жизнедеятельности степень и содержание половых различий неодинаковы. Наиболее значимые различия зафиксированы в области психофизиологии.

Отечественных ученых вопрос о половых различиях в психической сфере интересовал до недавнего времени мало, несмотря на то что еще в 1960-х гг. его поставил Б. Г. Ананьев со своими учениками. В своем теоретико-экспериментальном психологическом учении о человеке он обосновал необходимость изучения половых характеристик, как первичных (индивидуальных) свойств человека. Несколько позже С. И. Кон рассматривал этот вопрос в социологии, автор обосновал неправомочность разделения социальных ролей на мужские и женские как в семье, так и на производстве. Он выдвигает идею о взаимодополняемости. Благодаря основополагающим и обобщающим работам этих авторов были определены приоритетные направления в области психологии половых различий: дифференциально-психологическая характеристика между представителями полов в возрастной динамике; функциональных закономерностей дифференциации половых ролей в отдельно взятой сфере деятельности; полоролевых стереотипов в исторической перспективе; взаимозависимости интернализованных половых ролей.

В настоящее время половые различия стали изучать довольно интенсивно, но, в основном, в рамках гендерной психологии. И опять возникает вопрос: от чего же больше зависят различия в способностях, мотивах, поведении мужчин и женщин — от биологического или социального? Ведь даже терминология, обозначающая эту проблему, используется разная. Термин «пол» используется при определении биологических различий между мужчинами и женщинами. Когда же речь идет о психосоциальной

или социокультурной роли мужчин и женщин мы говорим о «гендере» .

В научной среде имела широкое распространение биологическая теория полового диморфизма В.А. Геодакяна, которая психологами трактовалась, как доказательство врожденности и неустрашимости всех наблюдаемых половых различий.

В работах И. С. Клециной мы встречаем утверждение о том, что существуют два противоположных подхода, обосновывающих дифференциацию полов: половой диморфизм и половой символизм.

Согласно теории полового диморфизма, половая дифференциация — универсальный биологический процесс, который культура только оформляет и осмысливает с теми или иными вариациями. Этот подход, как пишет И. С. Клецина, идет как бы снизу. «Его исходная точка — биологический половой диморфизм, который дополняется системой психических различий, проявляющихся в определенном наборе индивидуальных различий в психофизиологических реакциях, когнитивных процессах, мотивации, способностях и интересах мужчин и женщин»

С позиций второго подхода-полового символизма— гендерная дифференциация не тождественна половой дихотомии, связанной с половым диморфизмом, поскольку она связана с конструированием полов в течение жизни [1].

В настоящее время подвергаются критике со стороны ряда авторов представления о мужских и женских половых ролях. Представители новой точки зрения считают, что традиционные половые роли ограничивают и сдерживают развитие не только женщин, но и мужчин. Они служат источником психической напряженности мужчин и непригодны для воспитания мальчиков. Указывается, что эти стереотипы не подходят большинству мужчин. Более того, они вредны, потому что мужчины, не принимающие их, подвергаются общественному осуждению; те же, кто пытается им следовать, совершают над собой насилие. Дж. Плек даже придерживается мнения, что, за исключением агрессивности, мужчины и женщины похожи друг на друга в

своим поведением, и их не следует дифференцировать по характеру половых ролей.

В истории развития проблематики половых психологических различий выделяется ряд этапов. Например, И. Кон, ссылаясь на периодизацию Кэрол Джэклин, выделяет четыре этапа, значимых для исследования этой проблематики:

так для 1910-20-х годов XX века было характерным то, что все немногочисленные исследования психологических особенностей мужчин и женщин подводились под рубрику “психология пола” (psychology of sex), причем пол зачастую отождествлялся с сексуальностью;

в 1930-60-е годы “психологию пола” сменила “психология половых различий” (sex differences), которые уже не сводились к сексуальности, но большей частью считались заданными природой;

в конце 1970-х годов этот термин сменился на более мягкий – “различия, связанные с полом” (sex related differences), в то же время круг исследуемых психических явлений расширился, а влияние биологического детерминизма ослабевало;

в 1980-х годах их стали называть “гендерными различиями” (gender differences), которые могут вообще не иметь биологической основы. [2, 3].

В своей работе Клецина И.С. выделяет следующие этапы в развитии направления, связанного с изучением психологических различий между мужчинами и женщинами в отечественной психологической науке:

до 70-х годов в советской психологии проблемы половой дифференциации не изучались, а те, крайне малочисленные работы, которые были опубликованы, относились к “психологии пола” и отождествлялись с вопросами сексуальных отношений, преимущественно супружеских;

в 70-80-е годы стали появляться редкие работы, в которых ставились специальные задачи, связанные с изучением различий между полами. Это направление определялось, как “психология половых различий”, а основные выявленные различия считались биологически детерминированными;

и лишь в 90-е годы в отечественной психологии стали проводиться исследования, ориентированные на изучение “гендерных различий”, не обусловленных биологическим полом.

Исследуя вопрос, посвященный проблеме половых различий в отечественной психологии работы отечественных исследователей, можно разделить на три группы. К первой группе относятся те, в которых представлены результаты исследований западных психологов, посвященных половым различиям в рамках одной из сфер личности или по отдельной психологической характеристике (статьи Т.В. Виноградовой, Бендас и др.). В указанных работах представлены результаты многочисленных зарубежных исследований, посвященных половой дифференциации в детском и взрослом возрастах. Особое внимание уделяется исследованиям половых различий в интеллектуальной сфере и сфере поведения. Подробно анализируются факторы половой дифференциации.

Вторая группа работ – это статьи, основанные на результатах собственных эмпирических исследований, посвященных изучению психологических различий между полами работы касающиеся разных сфер деятельности и поведения М.Ю. Арутюнян, Т.В. Бендас, И.С. Клециной [5,6].

Особое внимание заслуживает третья группа, где в основе исследований находятся базовые свойства личности. Данное направление в гендерной психологии свое оформление получило в начале девяностых годов двадцатого столетия. Основоположником этих исследований являлся профессор А.И. Крупнов. Основываясь на разработанном системно-диспозиционном подходе А.И. Крупновым, его ученики С.И. Кудинов, В.П. Прядин, И.В. Грошев [2] и др. выполнили ряд исследований в этой области, показав новое направление исследований в психологии личности имеющее большое теоретическое и практическое значение.

Литература

Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология--СПб.: Питер, 2003 - 544 с.

Клецина, И.С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии./ И.С. Клецина //Вопросы психологии.-2003.-№4,

Кудинов С.И. Полоролевые аспекты любознательности подростков Психологический журнал. Том 19. – М.: Изд-во «Наука», 1998. - № 1. – С. 26 – 37.

Кудинов С.И. Социальный интеллект. Психологические аспекты становления Монография (Естественно-научное исследование)/ – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. - 224с.

Кудинов С.И. Психологические предпосылки самореализации женщин в современной России Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 2. - С. 5-12.

Кудинов С.И. Кросскультурные исследования общительности личности. Монография - М.: РУДН, 2012. – 197 с.: ил.

Н.П. Авдеев (ТГУ, Тольятти, Россия)

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ НАСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Изучалась группа студентов в возрасте 20 – 25 лет всего 36 человек 16 девушек и 20 юношей. На начальном этапе развивающего эксперимента анализировались количественные показатели настойчивости в рамках целостно-функционального подхода А.И. Крупнова. В мотивационном компоненте переменная «социоцентричность» более выражена. Испытуемые указывают на то, что их настойчивость чаще всего побуждается стремлением лучше устроить общее дело, заботой об окружающих и близких людях, стремлением помочь другим людям, намерением внести свой вклад в достижение общей цели, желанием помочь коллективному делу, сплотить идей единомышленников. Значительно менее выраженная переменная «эгоцентричность» говорит о том, что намерение, как можно больше взять от жизни, личные интересы, желание зарекомендовать себя с лучшей стороны, стремление повысить свой авторитет, намерение улучшить свое материальное положение, стремление достичь своего превосходства над другими в меньшей степени побуждают представителей данной группы к проявлению настойчивости.

В когнитивном компоненте доминирует «осмысленность». Студенты понимают настойчивость как почин или начинание человека в чем-то, средство преодоления косности и шаблонности, творческое начало в поведении и деятельности человека, выход за пределы заданных условий, способность человека продуцировать новые идеи, склонность оригинально решать проблемы, свойство, которое можно формировать и развивать. Наряду с этим пониманием существует мнение о врожденности данного свойства, его зависимости от темперамента, о том, что его сложно развить и усовершенствовать, что, возможно, оно не поддается изменению.

В регуляторном компоненте переменные «предметность» и «субъектность» представлены одинаково. Как правило, студенты из этой группы, демонстрировали настойчивое поведение, которое способствовало улучшению сотрудничества с другими людьми, усилению творческого климата в группе, более эффективному выполнению различных начинаний, укреплению самоуважения, чувства уверенности в себе, повышению самооценки, развитию интуиции и воображения, предприимчивости и самостоятельности, творческого отношения к делу.

В динамическом компоненте переменная «энергичность», выражена более ярко, что проявилось в более свободной демонстрации настойчивого поведения.

В эмоциональном компоненте переменные «стеночность» и «астеничность» как бы дополняют друг друга. Испытуемые отмечают, что испытывают состояние раздражения, смущения от неудачного проявления настойчивости, и поэтому замирают в нерешительности при необходимости реализации настойчивого поведения.

В регуляторном компоненте доминирует интернальность. Это дает возможность студентам чувствовать некую уверенность при проявлении настойчивости в поведении и деятельности.

После прохождения тренинга настойчивости в течение месяца произошли следующие изменения.

В установочно – целевом компоненте зафиксированное статистически значимое увеличение обеих переменных позволяет говорить о том, что у испытуемых произошло усиление влияния общественно – значимых и лично – значимых целей. При

этом, хотя влияние переменной «лично – значимые цели» так и осталось более ярко выражено, стоит обратить внимание на то, что в ходе коррекционной работы значения переменной «общественно – значимые цели» выросли в большей степени, чем значения переменной «лично – значимые цели», по сравнению с первым замером.

В мотивационном компоненте так же осталось преобладание переменной «социентричность». Произошло статистически значимое усиление значения обеих переменных, причем увеличение значения «эгоцентричности» более выражено, чем «социентричности». Можно говорить о том, что в ходе коррекционной работы побуждения, связанные с желанием проявить себя, быть самостоятельным и независимым, намерение, как можно больше взять от жизни и работы стали достаточно важными для испытуемых.

В когнитивном компоненте произошло незначительное увеличение переменной «осмысленность» и снижение переменной «осведомленность».

В результативном компоненте статистически значимые изменения произошли в переменной «предметность», присутствие переменной «субъектность» осталось в прежних значениях.

В динамическом компоненте переменная «энергичность» стала значительно более выражена. Влияние переменной «аэнергичность» снизилось, испытуемые отмечают, что все чаще и чаще стараются взять на себя контроль в ситуациях неопределенности, проще стало проявлять настойчивость даже при неблагоприятных условиях.

В эмоциональном компоненте тоже произошли статистически значимые изменения. Влияние переменной «стеничность» стало значительно более проявлено, испытуемые говорят о значительно возросшем доминировании эмоций радости, гордости, оптимизма. Усилилось предвосхищение положительного исхода проявленной настойчивости. Снизилось значение переменной «астеничность», участники эксперимента отмечают снижение роли эмоций тревоги, страха, пессимизма.

В регуляторном компоненте произошли значительные изменения в сторону снижения переменной «экстернальность» и статистически значимое увеличение переменной

«интернальность», испытуемые отмечают серьезные изменения своих убеждений относительно зависимости проявления настойчивости и получения положительного результата в ходе ее реализации от внешних обстоятельств. Они все чаще и чаще считают, что успехи зависят только от их усилий.

На основании данных, полученных в ходе коррекционной работы, можно говорить о следующих качественных изменениях. В мотивационно – смысловом блоке существенные положительные сдвиги обнаружены в таких признаках, как: поиски интересной работы, успешность учебной деятельности, стремление быть уважаемым человеком, обретение хороших и верных друзей. Остальные переменные без значимых изменений. В переменной личностно – значимые цели. Значительные положительные сдвиги видны в следующих признаках: поддержание своего здоровья, совершенствование себя и своих способностей, устройство семейной жизни, стремление быть нужным любимым человеком. Остальные признаки без существенных изменений. Следующим идет мотивационный компонент, переменная социцентричность. После коррекционной работы наблюдаются существенные положительные сдвиги в таких признаках, как: стремление лучше устроить общее дело, стремление помочь другим людям, желание сплотить идей своих единомышленников, желание своей инициативой воодушевить своих коллег. Значения остальных признаков существенно не изменились.

В переменной эгоцентричность, четко заметно, значительное увеличение таких признаков, как: намерение как можно больше взять от жизни и работы, личные интересы, желание зарекомендовать себя с лучшей стороны, стремление повысить свой авторитет, намерение избежать осуждения со стороны товарищей по работе. Изменения в остальных признаках не значительны.

В когнитивном компоненте, в переменной осмысленность. Обнаружились существенные положительные сдвиги в таких признаках, как: почин или начинание человека в чем либо, средство преодоления косности и шаблонности, творческое начало в поведении и деятельности человека, склонность человека оригинально решать проблемы, свойство,

которое можно формировать и развивать. В оставшихся двух признаках изменения не значительны.

В результативном компоненте, в переменной предметность, заметны значительные положительные сдвиги в таких признаках, как: улучшение сотрудничества с другими людьми, успешность в различных видах деятельности, более эффективное выполнение различных начинаний, улучшение творческого климата в группе, умножение творческого потенциала в общем деле, почувствовать себя нужным человеком.

В инструментально – динамическом блоке в переменной аэнергичность наблюдается значительное снижение таких признаков, как: предпочитаете идти по изведанному и проторенному пути, не любите выступать с различного рода предложениями и начинаниями, не всегда склонны разнообразить свои приемы и действия, считаете, что всегда нужен какой-то толчок, чтобы проявить настойчивость.

В эмоциональном компоненте, в переменной стеничность, существенные положительные сдвиги видны в таких признаках, как: радостные эмоции при проявлении настойчивости, чувство удовлетворения от самого процесса проявления настойчивости, состояние радостного волнения перед проявлением настойчивого поведения. Остальные признаки без значительных изменений.

В переменной астеничность, можно заметить значительные сдвиги в сторону уменьшения в следующих признаках: состояние раздражения от неудачного проявления настойчивости, чувство смущения от несостоятельности своей настойчивости. Остальные признаки изменились не значительно.

В интернальности регуляторного компонента произошли существенные положительные сдвиги во всех признаках. В переменной экстернальность изменения в сторону уменьшения претерпели все признаки, кроме двух: осуществление настойчивых действий зависит от того, насколько благоприятно сложатся обстоятельства, настойчивость зависит от везения и удачи, значения которых остались без изменений.

Итак, полученные данные свидетельствуют о том, что в результате коррекционной работы произошли значительные изменения во всех компонентах настойчивости. Однако

наибольшие положительные изменения произошли в целевом, мотивационном, эмоциональном и рефлексивно – оценочном компонентах.

С.С. Кудинов (РУДН, Москва, Россия)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ

Проблема инициативности личности в современной науке, имеет достаточно длительный период становления, характеризующийся в первую очередь междисциплинарным характером и различными подходами в рассмотрении данного свойства. Инициативность приобретает особую актуальность для психологических исследований в настоящее время, в связи с возросшим интересом к пониманию личности в целом, в рамках позитивной психологии, так и ее структурными составляющими и движущими силами способствующими развитию и реализации личностного потенциала. Личность в психологии рассматривается, как правило, через призму свойств и особенностей психической организации человека, проявляющихся как во внутреннем, так и внешнем плане, через конкретную деятельность индивида. Рассматриваемое свойство личности, как раз и является одним из тех качеств которые определяют успешность и продуктивность становления личности в онтогенезе.

В современных работах следует отметить, разграничение понятий инициатива и инициативность, так ряд авторов рассматривает инициативность как относительно устойчивое качество личности, выражающее постоянное стремление человека к инициации (С.М. Зиньковская, А.Э. Пятинин, Н.В. Тучак), связывая данное свойство с личностной направленностью. Инициатива же понимается, как первоначальное действие человека, как предпосылка процесса инициации. Инициативность в рамках целостно-функционального подхода рассматривается как система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности, постоянство стремлений личности к процессу инициаций (А.И. Крупнов). Автором была разработана

восьмикомпонентная модель анализа данного свойства личности, состоящая из двух подсистем. Так мотивационно-смысловая подсистема включает в себя: установочно-целевой (общественно значимые и лично значимые цели), мотивационный (социоцентричность и эгоцентричность), когнитивный (осмысленность и осведомленность), продуктивный (предметность и субъектность) компоненты. Инструментально-динамическая подсистема объединяет динамический (энергичность и аэнергичность), эмоциональный (стеничность и астеничность), регуляторный (интернальность и экстернальность), рефлексивно-оценочный (операциональные трудности и эмоционально-личностные трудности) компоненты. В рамках данного подхода рассматривались возрастные и индивидуально-типологические особенности инициативности, динамика и связь с самоактуализацией личности (В.И. Байков, А.Ю. Польская, А.Э. Пятинин, В.В. Алексеева и т.д.).

Целью представленного исследования явилось изучение психологических особенностей проявления инициативности у студентов-психологов 1, 3 и 5 курсов обучения, для этого была сформирована выборка в количестве 80 человек, 60 девушек и 20 юношей. В качестве основной психодиагностической методики был использован «тест-суждений» инициативности личности, разработанный А.И. Крупновым. Сравнительный анализ проводился с помощью критерия t – Стьюдента, учитывались различия на уровне не менее ($p > 0,001$).

Таким образом, нами были выявлены, следующие различия в показателях инициативности студентов 1 и 3 курсов обучения: переменная осмысленность, общественно- значимые цели, интернальность, стеничность, экстернальность и осведомленность. С содержательной стороны, это означает преобладание у студентов первокурсников социоцентрической мотивации, которая непосредственно выражается в стремлении проявления данного свойства в общественных делах и жизни университета. Первокурсники стремятся оказывать помощь окружающим, активно проявлять себя в различных мероприятиях и вносить свой вклад в достижения общей цели. При этом доминирование в когнитивном компоненте переменной осведомленность, указывает на то, что у данной группы студентов

сформировано поверхностное представление об инициативности, в то время как у студентов 3 курса обучения более выражена переменная осмысленность, что свидетельствует о сформированности способов и приемов в реализации данного свойства. Кроме того, для студентов 3 курса характерно доминирование переменной интернальности, данная группа студентов является более целеустремленной и ответственной, они с радостью проявляют инициативу, но как правило руководствуются эгоцентрической мотивацией. Эти студенты, способны понять и осознать свои ошибки, и полностью возлагают на себя ответственность в случае неудачи. В то время как первокурсники, при реализации данного свойства, сталкиваясь с трудностями, уповают на внешние обстоятельства, мотивируя это в большей степени неопытностью и ошибками окружения. Кроме того при проявлении инициативности студентов 3 курса обучения характеризует, доминирование стенических эмоций, в то время, как для первокурсников характерно проявление негативных переживаний, тревоги и волнения о возможном провале инициатив.

Различия между студентами психологами первого и пятого курсов обучения выявлены по следующим переменным: эгоцентричность, осмысленность, астеничность и личностно-значимые цели.

Так, студенты пятого курса обучения, реализуя инициативное поведение, как правило, руководствуются эгоцентрической мотивацией, для них основное значение имеет личная выгода, они стремятся к развитию своего потенциала и способностей, формированию профессиональной компетентности и отстаиванию своих интересов. Особенностью в понимании инициативности такими студентами является тот факт, что они рассматривают данное свойство личности как необходимое для профессионального становления и самореализации, вследствие чего, считают возможным и необходимым, всячески его развивать и проявлять. В отличие от пятикурсников, студенты первого года обучения, рассматривают инициативность как врожденное свойство личности, в целом, не ориентируясь на необходимость его развития. Кроме того если для студентов первого курса обучения характерно проявление астенических эмоций на

начальной стадии инициации, то пятикурсники испытывают негативные эмоции при несостоятельности и неоправданности своих начинаний.

Не менее интересными оказались различия в переменных инициативности у студентов 3 и 5 курсов обучения. Так значимые различия были отмечены в следующих переменных: эргичность, операциональные и личные трудности, интернальность, социоцентризм и эгоцентризм. Что свидетельствует о том, что на пятом курсе активность в проявлении инициативности носит постоянный характер. Менее выраженная активность инициативного поведения, у студентов третьего курса обучения, в большей степени обусловлена трудностями как личностными, так и операциональными. На пятом курсе все трудности практически нивелированы. В процессе обучения респонденты не только сформировали полное представление о данном свойстве, овладели приемами и технологиями эффективного проявления инициативного поведения, но и развили свои индивидуальные черты характера и другие личностные особенности, избавились от излишней застенчивости, ситуативных страхов и т.п. На это указывает высокий уровень интернального локуса контроля инициативности. Студенты пятого курса, практически не полагаются на обстоятельства и других людей. Они стремятся взять полностью под свой контроль процесс инициации.

В то время как у студентов третьего курса обучения, доминировала эгоцентрическая мотивация, то у пятикурсников в равной степени проявляются как социоцентрическая, так и эгоцентрическая мотивация. Иначе говоря, их инициативность побуждается, как стремлениями быть полезными в коллективных делах, участвовать в решении, чьих либо вопросов, так и решением сугубо своих проблем.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному необходимо отметить, что специфические различия в проявлении инициативности на разных курсах обучения, обнаруженные в инструментально-стилевом и мотивационно-смысловом блоке, свидетельствуют о тенденции к изменению и развитию данного свойства. По всей видимости, данная динамика обусловлена обучением и профессиональным становлением будущих

специалистов психологов. Поскольку инициативность в данной профессиональной деятельности выступает одним из профессионально-важных качеств личности психолога.

А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова (РИВШ, Минск, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Образование, основанное на компетенциях, было инициировано в рамках Болонского процесса и сегодня является приоритетным направлением реформирования национальной высшей школы. Компетентностный подход широко представлен в работах отечественных (В.И. Байденко, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, А.В. Макаров, Н.А. Селезнева) и зарубежных (Дж. Равен, С. Гринспен, Д. Дрискол, Д. МакКлелланд) педагогов и психологов.

На наш взгляд, системный анализ основных категорий компетентностной парадигмы представлен в концепции профессионализма Э.М. Калицкого и Н.Г. Гончарик (2002). Она основана на структуре понятия профессия как множестве семантических полей в трактовке белорусских ученых А.Д. Лашука и Л.С. Фридмана (2000).

По их мнению, профессия – это система эпистемологических, правовых, антропологических, социальных и технологических элементов, представляющих собой непрерывно функционирующий и проявляющийся в разных сферах социально-деятельностный институт. Э.М. Калицкий и Н.Г. Гончарик конкретизировали содержание семантических полей понятия «профессия»:

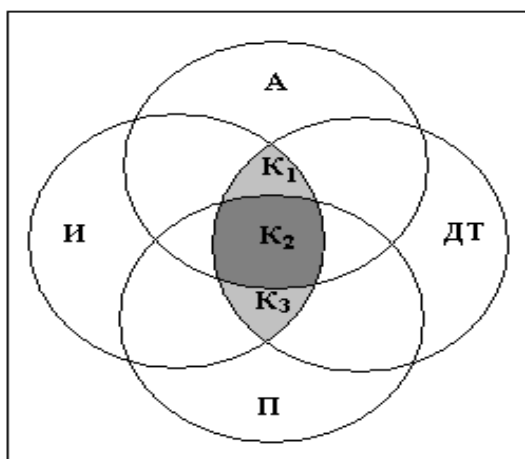
1. Информационное (И) – знаниевое пространство, информационные связи и потоки внутри и вне профессии, необходимые для ее функционирования.

2. Правовое (П) – нормативная среда для выполнения функций, совокупность полномочий и ответственности, которыми наделяется должность.

3. Деятельностно-технологический (ДТ) – содержание основных задач, функций и направлений деятельности, технологичность.

4. Антропологическая (А) – способности и качества человека, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Пересечения названных выше семантических полей позволяют уточнить содержание понятий «квалификация»,



«компетенция» и «компетентность».

Рисунок – 1. Модель трех К: компетентность, квалификация, компетенция

Высшая школа в процессе профессиональной подготовки специалистов решает две взаимосвязанные задачи: текущую (обучение студентов общенаучным и профессиональным дисциплинам) и перспективную или пролонгированную (формирование профессиональных компетенций и компетентностей). При этом, несмотря на всеобщее признание принципа единства теории и практики, проблема их интеграции остается по-прежнему актуальной. Она решается по аналогии с известной математической задачей о двух поездах, которые вышли на встречу друг другу из города А и города В. С одной стороны,

высшие учебные заведения моделируют ситуацию близкую к профессиональной в учебных лабораториях вузов.

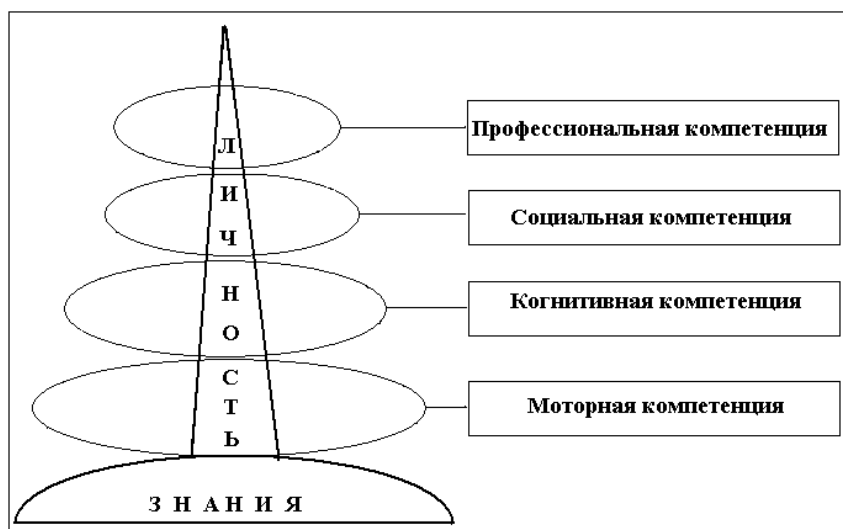


Рисунок – 2. Иерархическая модель компетентности

С другой стороны, производство предоставляет базы для практик, выполнения курсовых работ и дипломных проектов. Идеальной интеграцией теории и практики можно считать отношения в средневековой системе «мастер – подмастерье – ученик». Нет разрыва между усвоением декларативных и процедурных знаний, и, в целом, между знаниевым и компетентностным подходами. Чтобы стать мастером, ученик сначала работает в качестве подмастерья (средневековый вариант супервизорства), а затем создает свой шедевр. Шедевр – это не только опредмеченные знания (факты и правила), но и свидетельство наличия профессиональной квалификации и компетентности.

В структуре компетенций / компетентности специалистов значительное внимание уделяется социально-личностной (социальной и личностной) компетентности.

В.И. Байденко под социальными компетенциями понимает готовность и способность личности развиваться и жить в социуме и достигать согласия с другими. Согласно проекта Tuning

Education Structures in Europe социальная компетентность входит в перечень межличностных компетенций. По мнению С. Гринспена и Д. Дрискола, она представляет собой социальный интеллект как способность осознавать и понимать социальный контекст. Мы вслед за А.К. Марковой будем придерживаться следующего определения социальной компетентности специалиста: навыки и приемы организации группового взаимодействия, совместной, профессионально ориентированной деятельности, а также принятые в данной профессии приемы профессионального общения.

На протяжении семестра мы осуществляли психологическое сопровождение учебного процесса на одном отдельно взятом курсе, которое включало диагностику интеллектуального развития и компетенций / компетентности у студентов, а также учитывали их академические достижения по изучаемым учебным дисциплинам (за 5 семестров). Социальную и личностную компетентность мы изучали при помощи опросника «Профессиональная компетентность педагогов-психологов» Н. В. Матяш и Е. М. Феценко; компетенции – «Анкеты оценки компетенций», предложенной в рамках проекта Tuning.

Студенты считают, что обучение в вузе в большей степени направлено на формирование социальной (3,95) и личностной (3,79) компетентности. Далее, по степени убывания, следуют индивидуальная (3,75) и специальная (3,15) компетентность. Общая профессиональная компетентность оценивается ими на 3,65 по пятибалльной шкале.

На основании корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Пирсона) было обнаружено, что эффективность формирования компетентностей, прежде всего, коррелирует со способностью к рефлексии, вербализации и, отчасти, к абстрагированию. Рефлексия взаимосвязана с формированием профессиональной (0,48), специальной и индивидуальной (0,40), личностной (0,37) и социальной (0,30) компетентности. Вербализация способствует профессиональной (0,38), индивидуальной (0,35), социальной (0,33) и специальной (0,32) компетентности. Способность к абстрагированию коррелирует только с индивидуальной компетентностью (0,30). С социальной компетентностью студентов связаны показатели их

знакового мышления (0,32). Структурные компоненты компетентности, согласно модели А. К. Марковой, значимо коррелируют с успеваемостью студентов по 3 учебным дисциплинам. Результаты исследования позволяют утверждать, что формирование компетентности предполагает развитие когнитивных и метакогнитивных процессов и когнитивных практик.

Н.Ф. Шляхта, О.Б. Гайдукова (РУДН, Москва, Россия)

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СТРУКТУРЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ

В современном мире психология рассматривает ответственность как одно из базовых качеств личности. Однако, характеристики, относящиеся к этому понятию, как правило, зависят от общности интересов того круга людей, в социум которого включён тот или иной индивид. Очевидно, что для взрослого мужчины, отца семейства при определении его ответственности будут учитываться такие характеристики, как внимательное отношение к детям, своевременное выполнение работы и пополнение семейного бюджета, бережное отношение к своей семье и т.д. Для студентов же ответственность скорее понимается как своевременное выполнение домашних заданий, сдача курсовых и дипломных работ, приход на занятия без опозданий и т.д. А, к примеру, врач в понятие ответственности вложит совсем отличные от предыдущих характеристики.

Важно понимать, что понятие ответственности не является биологически обусловленной чертой характера, её можно и нужно развивать в течение всей жизни. Ответственность имеет сложный интегративный характер. Она включает в себя операциональные (динамические, эмоциональные, регуляторные) и содержательные (мотивационные, когнитивные, результативные) характеристики. [В.П.Прядеин, 2001] Наиболее плодотворным жизненным периодом принято считать студенческие годы. Именно в это время юноши и девушки начинают полностью осознавать свою ответственность за совершенные ими дела и поступки. И всё-таки

кому в этот период в большей степени присуща ответственность и в чём она проявляется? На этот вопрос мы ответили при помощи системно-функциональной модели изучения свойств личности А.И.Крупнова.

В проведённом исследовании проверена гипотеза о существовании различий в структуре ответственности у девушек и юношей.

Для начала был определён уровень ответственности на дух выборках с помощью «Бланкового теста» А.И.Крупнова «Ответственность». Далее мы провели статистическую оценку для установления различий средних значений с помощью t-критерия Стьюдента, рассчитали среднеарифметические показатели выборок при помощи статистического пакета STATISTICA 6.0, а затем сделали иерархический анализ результатов на основании первичных данных.

Исследование проводилось среди студентов московских ВУЗов в возрасте 18-25 лет. Численность каждой выборки (девушки и юноши) составила 30 человек.

Благодаря системному подходу были исследованы мотивационно - смысловые и регуляторно - динамические составляющие личности на обеих выборках. [А.И.Крупнов, 2009] Статистически значимые различия выявлены только в продуктивном компоненте, а именно, в субъектной сфере (t-критерий = -2,070, p=0,043).

Высокая результативность по данному показателю у юношей свидетельствует о том, что для них важнее закончить свои дела, чем успешно выполнить коллективные. Ответственность, по их мнению, больше способствует развитию уверенности в себе и развитию самостоятельности в своих поступках и действиях, чем налаживанию межличностных отношений и достижению признания среди окружающих. Ответственность также повышает самооценку и развивает волевые качества. Можно утверждать, что юноши принимают ответственность за некий стимулятор к улучшению личного благополучия.

Что касается девушек, то у них ответственность больше направлена вовне, для них это скорее способ раскрытия качеств, необходимых в коллективной деятельности, выбор решения в пользу успеха общего дела. [О.Б. Гайдукова, 2012]

Более широко межполовые различия мы раскрыли при помощи качественного анализа ответственности у девушек и юношей. Он осуществлялся на основе иерархического строения признаков внутри каждой из переменных и их субъективных предпочтений испытуемыми.

На основании полученных результатов выделены сходства и различия между двумя выборками. Явное сходство выявлено в рефлексивно-оценочном компоненте. В области личностных трудностей девушкам и юношам, как правило, в проявлении ответственности мешают обида знакомых и близких за то, что им не уделяют достаточного внимания; неуверенность в ходе реализации ответственности; необходимость поступать вопреки собственным интересам и желаниям; заниженная самооценка при выполнении ответственных заданий, а также излишняя тревожность, которая дезорганизует ответственное поведение. Операциональные трудности также дезорганизуют выполнение ответственных дел из-за недостаточного осознания подотчётности за свои действия и поступки, утраты личной свободы и отсутствия необходимых навыков в реализации ответственности. Юноши и девушки признают, что их чувство ответственности побуждается стремлением самоутвердиться и почувствовать себя на высоте положения, желанием испытать свои возможности и стремлением избежать излишних осложнений. Такие характеристики мы видим в мотивационном компоненте, анализируя степень выраженности эгоцентрических признаков ответственности у девушек и юношей. Рассматривая установочно-целевые намерения, можно пронаблюдать заметные сходства в степени выраженности общественно-значимых целей. Девушки и юноши одинаково нацеливают свою ответственность на стремление быть уважаемым человеком, желание получить новые знания и опыт, а также реализацию инициативных дел.

Что касается значимых межполовых различий, важно ещё раз подчеркнуть, что юноши отличаются более высокими показателями в субъектной сфере (продуктивный компонент). Они считают, что ответственность способствует успешному завершению многих начинаний, развитию уверенности в себе, развитию самостоятельности, приобретению новых приёмов самоконтроля и саморегуляции, развитию волевых качеств

(субъектная сфера), а также развитию убеждённости том, что любые дела могут быть завершены в срок (предметная сфера). Девушкам, в свою очередь, ответственность помогает больше, чем юношам, лишь наладить межличностные отношения в коллективе. Они понимают ответственность как обязательность и добросовестность человека перед другими людьми и перед самим собой (осмысленность). Велик процент юношей, которые считают, что ответственность – генетически обусловленная черта личности, то есть передаётся по наследству (осведомлённость). Говоря о динамическом компоненте, следует выделить большую ответственность у юношей при выполнении заданий, которые не контролируются (энергичность). Девушки, в свою очередь, чаще подводят других людей из -за невыполнения обещанного (аэргичность). В эмоциональном компоненте ярче выражены стенические признаки у юношей. Как правило, им в большей мере присущи радость и удовлетворение от выполнения ответственных поручений, а также чувство гордости за то, что люди считают их обязательными. Наконец, рассматривая регулятивный компонент, мы видим, что среди девушек принято считать, что каждый должен быть ответственным и не надеяться на других (интернальность). Но при этом не отрицают, что относились ко многим делам более ответственно, если бы не отвлекались по мелочам (экстернальность).

Подводя итог, следует подчеркнуть, что полученные нами данные в ходе исследования свидетельствуют о наличии статистически значимых различиях особенностей ответственности у девушек и юношей.

Литература

Гайдукова О.Б. Особенности ответственности и самооценки у юношей и девушек // Комплексные исследования личности: методология, теория, практика. - М.:РУДН, 2012. – С.82-86.

Крупнов А.И. Системно-функциональный подход к изучению личности и её свойств // Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И.Крупнова. - М.:РУДН,2009. – С.9-21.

Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности. - Екатеринбург, 2001. – С.167-171.

**И.В. Кулишевская, Н.А.Фомина
(РГУ им. С.А.Есенина, Рязань, Россия)**

ВЫРАЖЕННОСТЬ РАЗЛИЧНЫХ АГРЕССИВНЫХ И ВРАЖДЕБНЫХ РЕАКЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Проблема развития личности и её свойств всегда была и остаётся одной из самых актуальных проблем психологической науки и практики.

К сожалению, в настоящее время во многом из-за пропаганды насилия и агрессии в СМИ повышается уровень жестокости, агрессивности личности, которые способствуют росту девиаций поведения, эмоциональных расстройств и деформации сознания общества.

Агрессивность как склонность конкретного человека к стремлению подчинить себе других либо доминировать над ними, проявляется в различных формах агрессивного поведения (вербальной, физической, косвенной, инструментальной и т.д.), затрудняя не только межличностное взаимодействие, но и процесс социализации личности.

В связи с этим, на наш взгляд, очень актуальным является всестороннее и тщательное изучение особенностей агрессивности молодых людей в целях разработки методов профилактики и коррекции агрессивного поведения, гармонизации психологического климата в учебных, профессиональных и трудовых коллективах и снижения агрессивности всего общества в целом.

Нами было проведено исследование особенностей агрессивности как свойства личности 180 студентов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в возрасте 17-22 лет (из них 11,11% юношей и 88,88% девушек).

В данной статье представлена выраженность у студентов различных агрессивных и враждебных реакций в сферах межличностного взаимодействия, деятельности и общения.

С помощью методики А. Басса и А. Дарки было установлено, что среди различных форм агрессии у студентов более всего выражена агрессия вербальная, которая связана со словесным выражением негативных чувств, эмоций, намерений в форме, неприемлемой в данной речевой ситуации. 66% студентов присущ высокий уровень выраженности вербальной агрессии, который выражается в употреблении нецензурных выражений, высказываний, реплик, слов, речевых оборотов, недопустимых с точки зрения общественной морали, нередко заключающих в себе резко негативную оценку адресата в непристойной, циничной форме, его оскорбления или даже прямые угрозы в сторону собеседника. Такие вербальные агрессоры обычно большинство своих эмоций, в том числе неуверенность и беспокойство, выражают гневом. 27% студентов имеют средний уровень этого вида агрессии. Для них характерна тенденция к деструктивному общению, проявлениям грубости в речи, сарказма и т.д., которые отражают их эмоциональное состояние, настроение, внутреннюю самодостаточность или неудовлетворенность, но не носят систематический, постоянный характер. И только у 10% студентов обнаружен низкий уровень данного вида агрессивной реакции, свидетельствующий о слабых проявлениях эмоций в агрессивной словесной форме, отрицательно воздействующих на адресата в процессе межличностного общения, и позитивном способе коммуникативного взаимодействия.

На втором месте по выраженности находится физическая агрессия, т.е. агрессивное поведение с использованием физической силы, направленной против другого лица или объекта, которое, к сожалению, в настоящее время очень распространено. Почти трети (29%) студентов присущ ее высокий уровень, указывающий на агрессивность во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, унижения партнера по общению в целях стабилизации самооценки, наличие садистических тенденций. У 41% студентов со средним уровнем физической агрессии отрицательные черты и формы поведения выражены не явно, хотя присутствуют избыточная активность, драчливость, непослушание, вспышки раздражительности, грубости, жестокости, имеющие своей основой разрушительные и агрессивные действия. 30% студентов имеют низкий уровень

физической агрессии. У них не выражены агрессивные тенденции, они не приемлют насилия как средства решения проблем, способа выхода из фрустрирующей ситуации или отстаивания своей точки зрения.

23% студентов присущ высокий уровень косвенной агрессии, характеризующейся внешним прикрытием негативных выражений агрессивных состояний социально принятыми формами поведения. При этом виде агрессии накопленная негативная энергия направлена не прямо на объект или субъект фрустрации, а окольным путем с целью избежать наказания или конфликта, либо имеет неупорядоченный характер, либо может быть ни на кого не направлена (взрыв ярости, проявляющийся в крике, топании ногами и др.). Косвенная агрессия может принимать изощренные формы. С целью завуалировать свое агрессивное состояние человек может прибегать к помощи третьих лиц, злобных сплетен, злых шуток, манипуляции и т.д. Почти для половины (46%) студентов характерен средний уровень косвенной агрессии, которая может проявляться в злобной шутке, сарказме, упрёке, унижительном комментарии, направленном против «обидчика», а также демонстративном поведении с криками и выплесками гнева. 31% студентов имеют низкий уровень выраженности данного вида агрессивной реакции: как правило, для них не характерны спонтанные выплески эмоций, что может свидетельствовать о достаточно высоком уровне социального контроля поведенческих реакций.

Почти у трети (30%) студентов обнаружен высокий уровень раздражительности в различных ситуациях межличностного взаимодействия. У половины из них (46%), имеющих средний уровень выраженности этой агрессивной реакции, иногда возникают чувства раздражения, нервозности, не перерастающие в насильственные действия против оппонентов. И лишь четверти (24%) студентов с низким ее уровнем, которым несложно контролировать свои чувства и эмоции, не характерно проявление негативных чувств вспыльчивости, грубости, раздражительности, гнева при малейшем возбуждении.

Для немногих (20%) студентов характерен высокий уровень выраженности негативизма, проявляющегося в упрямстве, демонстрации своего несогласия в процессе общения и

деятельности; более, чем для половины из них (59%) - средний, для 21% - низкий уровень этой формы проявления агрессии.

Отдельным студентам (18%) присущ высокий уровень обиды, указывающий на их склонность к повышенной жалости по отношению к себе, фиксации на ней, нежелании преодолеть свою обиду, которая представляет собой совокупность гордости, осуждения, злопамятности (иногда и мстительности), злословия, клеветы, зависти, уныния; заслоняет собой мир, приводит к возникновению агрессии, в спыльчивости, раздражительности и негативно влияет на процесс межличностного взаимодействия. 38% студентов имеют средний, а 44% – низкий уровень обиды, ненависти к окружающим, обусловленные чувством гнева, которые выплёскиваются в процессе общения в виде вербальной или невербальной реакции.

Более половины (60%) студентов с высоким уровнем вины винят себя за совершённые поступки. У 28% из них выявлен средний ее уровень, у 12% - низкий.

Таким образом, анализ представленных выше результатов позволяет сделать вывод о том, что немалая часть студентов, к сожалению, часто реализует агрессивное поведение, проявляющееся в физической, косвенной и вербальной агрессии, причем последняя является преобладающей. Кроме того, многим из них свойственны проявления таких агрессивных и враждебных реакций, как раздражительность, нервозность, негативизм, обида и вина, затрудняющие процесс межличностного взаимодействия и социализации личности.

В связи с этим педагогам, кураторам учебных групп, психологам следует проводить систематическую целенаправленную работу с ними по снижению их стремления к проявлению агрессивности и усилению понимания серьезности ее последствий для окружающих и для них самих.

Литература

- Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2001.
Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб: Питер, 2001.

Исаева И.С. Индивидуально-типологические особенности общительности и агрессивности курсантов военного вуза: Автореф. дисс.....канд. психол. наук. – М., 2008.

Т.Е. Карпович (МГЛУ, Минск, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА БЕЛОРУССКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Деонтология (от греч. *deontos* – должное, *logos* – учение) – самостоятельное научное направление, изучающее профессиональное поведение. В качестве предмета деонтологического знания рассматриваются юридические, профессиональные и моральные обязанности и правила поведения специалиста, что особенно актуально для профессий типа «человек – человек». Поэтому в рамках деонтологии выделились медицинская, юридическая, психологическая и педагогическая деонтология.

Первенство в изучении проблем педагогической деонтологии на постсоветском пространстве принадлежит российскому исследователю К.М. Левитану [Левитан, 1994], который использовал это понятие для обозначения науки о профессиональном поведении педагога, разрабатывающей правила и нормы его поведения в сфере профессионально-педагогической деятельности. Дальнейшее развитие в постсоветских странах педагогическая деонтология получила в работах М.П. Васильевой в Украине, Г.М. Кертаевой в Казахстане. В России педагогическая деонтология развивается в русле исследований профессиональной подготовки педагогов различного профиля, как то: формирования деонтологической готовности студентов университетов [Коробова, 2001], деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования [Караханова, 2007], деонтологической компетентности педагогов-дефектологов [Филатова, 2012] и др. Анализ исследований позволяет заключить, что в российской науке деонтологическая подготовка рассматривается как значимый компонент профессионально-

педагогического образования, а деонтологическая компетентность – как его важнейшая цель и результат. При этом *деонтологическую компетентность* правомерно определять как субъектную характеристику учителя, обеспечивающую ему принятие эффективных решений в деонтологически детерминированных ситуациях профессионально-педагогического взаимодействия с внутренней (профессиональной) и внешней (социальной) средой благодаря наличию деонтологических знаний, умений и навыков, профессионально значимых личностных качеств и способностей (честность, справедливость, чуткость, толерантность, доброжелательность, коммуникативные и рефлексивные способности).

В Республике Беларусь проблемы педагогической деонтологии пока не выступают предметом научной дискуссии. В то же время по данным общенационального исследования представительства ЮНИСЕФ в Беларуси в 2010 г. выявлена устойчивая тенденция повышения риска использования физической силы и психологического насилия в общении с детьми со снижением доходов учителей и увеличением стажа их работы в школе [www.unicef.org].

Анализ современной социокультурной ситуации в республике позволяет констатировать наличие объективных *предпосылок* повышения актуальности деонтологической проблематики.

Во-первых, в последние годы в реальном функционировании отечественной системы высшего педагогического образования обнаружилось противоречие, требующие оперативного разрешения, а именно:

- между потребностью государства в высококвалифицированных педагогических кадрах и тенденцией к снижению профессиональной мотивации у выпускников педагогических вузов в связи с падением престижа педагогической профессии и разрушением позитивного имиджа белорусского учителя;

- между необходимостью повышения качества образования в связи с ориентацией отечественной экономики на инновационное развитие и притоком в педагогические вузы Беларуси абитуриентов с низким уровнем общеобразовательной

подготовки и когнитивными способностями, недостаточными для освоения программ высшей школы.

Рефлексия названных противоречий требует признания общественностью, что педагог является значимым другим и объектом идентификации для растущей личности воспитанника. Формирование ценностного отношения к педагогической профессии на социальном и индивидуальном уровнях должно стать первостепенной задачей государства. При этом важно не забывать, что становление нравственного сознания и поведения учителя как объекта идентификации в ситуации размытости нравственных ценностей современного общества не происходит автоматически, а становится специальной задачей профессионально-педагогического образования. Концентрируя внимание на технологических аспектах педагогического труда в процессе профессиональной подготовки учителя, мы не сможем на выходе в полной мере обеспечить его качество, главным критерием и показателем которого выступает высоконравственная личность воспитанника. Категории нравственности, совести, человеческого достоинства не совместимы с технократическим мышлением. Современные информационные технологии не могут заменить морально-этическую составляющую педагогического профессионализма. Поэтому мы считаем, что акцент на формировании деонтологической компетентности в процессе профессиональной подготовки поможет студенту педагогического вуза укрепить правовой и нравственный фундамент внутреннего «я», перестроить мотивационные установки, осознать ответственность за профессиональный выбор и отрефлексировать его последствия, сознательно спроектировать свою профессиональную карьеру. Это обеспечит целостность личности будущего учителя как профессионала, профилактику профессиональных деформаций, профессиональное самовоспитание и саморазвитие.

Во-вторых, перспектива присоединения страны к Европейскому пространству высшего образования, рост экспорта образовательных услуг поставили задачу оптимизации двухступенчатой системы высшего профессионально-педагогического образования, сокращения сроков обучения на первой ступени, модернизации содержания образовательных

программ, исключения дублирования дисциплин, увеличения объема самостоятельной работы студентов. Очевидно, что в сложившейся ситуации важно не допустить механического сокращения содержания педагогической подготовки, а сделать каждый ее блок более интегрированным и комплексным с деонтологической точки зрения на основе профессионально-этических норм.

На рубеже XX–XXI вв. вопросы педагогической этики получили глубокое рассмотрение в работах отдельных отечественных авторов [Писаренко, 1986; Наумчик, Савченко, 1999; Мишаткина, 2001]. Их выводы и обобщения могут составить основу моральных императивов, идеалов и ценностей современного белорусского учителя. В то же время в изменившейся социокультурной ситуации педагоги нуждаются в уточнении нормативного содержания своего профессионального поведения, правовой и этической базы профессиональных взаимоотношений, а также в практических умениях понимать мотивацию поступков различных субъектов образовательного процесса; устанавливать с ними контакт на основе гуманистических нравственных принципов, прогнозируя последствия профессиональных действий; целенаправленно организовывать общение, управляя собственным эмоциональным состоянием, корректируя речевые, эмоциональные и поведенческие реакции в ситуациях профессиональной деятельности. Сказанное составляет основу деонтологической компетентности будущего учителя, актуальность формирования которой в педагогическом вузе не вызывает сомнений.

Литература

Караханова, Г.А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.А. Караханова; Рос. гос. соц. ун-т. – М., 2007. – 39 с.

Коробова, Е.В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: На основе общих положений педагогической деонтологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Коробова. – Курган, 2001. – 196 л.

Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан. – М.: Наука, 1994. – 192 с.

Мишаткина, Т.В. Педагогическая этика. – Минск: Энциклапедыкс, 2001. – 456 с.

Наумчик, В.Н. Этика педагога: учеб.-метод. пособие / В.Н. Наумчик, Е.А. Савченко. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 216 с.

Писаренко, В.И. Педагогическая этика: Книга для учителя / В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко. – Минск: Народная асвета, 1986. – 240 с.

Филатова, И.А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03/ И.А. Филатова; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2012. – 45 с.

И.В. Кошелев (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время, отношение в социуме к личности с ограниченными возможностями здоровья неоднозначное. Социальное взаимодействие является одним из основных содержательных показателей адаптированности личности в социальной среде массовых школ. По результатам исследования В.И. Казаренкова выявляются: эмоциональная открытость, гуманизация в отношениях, морально-психологический климат в коллективе [1]. Адаптация приводит личность к умению вписываться в социум, что свидетельствует о состоянии адаптированности [2, 27]. Особенности строения социального взаимодействия зависят от того, какое влияние оказывают друг на друга личность и социум. Личность с ограниченными возможностями здоровья нуждается в дополнительном внимании со стороны компетентных специалистов психологической службы школы. Это способствует полноценному взаимодействию в социальной среде. В случае возникновения трудностей жизнедеятельности и взаимодействия в социуме наиболее

уязвимой категорией учащихся является личность с ограниченными возможностями здоровья. По мнению Т.А. Шиловой, подростки и молодежь, находясь под воздействием кризисных, непрерывно возрастающих и интенсивных стрессовых ситуаций, не готовы к их преодолению и страдают от их последствий [5,71]. Реактивно обусловленные декомпенсации личности с ограниченными возможностями здоровья сопровождаются снижением настроения, расстройством восприятия в виде патологических ощущений и иллюзорных переживаний, идей неполноценности. Имеет место и возникновение конфликтов таких как, организационно-управленческих и социально-психологических [5, 112]. Все это вызывает социальную изоляцию из-за предубеждений и беспричинного страха [4].

Исследованием адаптации личности в психологии занимались М.Д. Алиева, В.И. Казаренков, С.А. Коробкина, В.Г. Казанская, Г.Н. Кувшинова, А.А. Нальчаджян, А.А. Реан. Проблема адаптации личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья к массовой школе является проблемой не только самой личности, но и его семьи. В разработке проблемы психологической адаптации личности, ее профилактике и преодолении требуются компетентные специалисты-психологи. Для успешной адаптации личности в стремительно развивающемся обществе нужны «образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способны сотрудничать, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [3, 5].

Развитие личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья обусловлено сложной совокупностью и динамикой психологической адаптации, определяющей условия существования и жизнедеятельности в социальной среде. Постоянный рост численности учащихся с ограниченными возможностями здоровья предопределяет важность психологической адаптации к массовым школам.

Таким образом, адаптация позволяет снизить уровень агрессии и неадекватность самооценки у личности с ограниченными возможностями здоровья. У адаптирующейся

личности появляются благоприятные условия для взаимодействия в социуме с ее окружением, сверстниками.

Литература

1. Адаптация и саморегуляция личности / Науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2011. – 217 с.
2. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЭКСМО, 2010. – 368 с.
3. Романова Е.С. Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2010. – № 2.– 140 с.
4. Шилова Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 176 с.
5. Шилова Т.А. Социальная психология личности в организации. – М.: МГПУ, 2010. – 124 с

СЕКЦИЯ 4.

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ – ПРОБЛЕМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В.В. Пашкевич (МГЛУ, Минск, Беларусь)

НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Целью воспитания в системе образования, согласно Кодекса Республики Беларусь об образовании [Кодекс Республике Беларусь об образовании, 2011], является «формирование разносторонне развитой личности, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося». Нравственная зрелость синтезирует

наиболее существенные черты личности, нравственную культуру личности, культуру самопознания и саморегуляции, потребности в нравственном саморазвитии и самоопределении. Именно нравственному самоопределению мы отводим центральное место в процессе формирования нравственно зрелой личности.

Под нравственным самоопределением школьников мы понимаем феномен, имеющий ценностно-смысловую основу и основывающийся на осознанном и ответственном нравственном выборе и соотнесении его с требованиями морали, определении отношений к ценностям общества и личным ценностям, путей нравственной самореализации. От того, как проходит процесс нравственного самоопределения молодого человека и проходит ли вообще, зависит сможет ли он быть активным творцом собственной жизни, её субъектом, способным делать нравственный выбор, принимать решения и нести ответственность за них.

Процесс нравственного самоопределения протекает в течение всей жизни личности, он может активизироваться, переходить на более высокий уровень на определенных этапах развития. Безусловно, наиболее важным периодом в процессе нравственного самоопределения является школьный период, но, как показывает практика, часто даже среди студенческой молодежи наблюдается картина, когда молодые люди не могут четко сформулировать свою жизненную позицию, не могут сделать нравственный выбор, уклоняются от самого выбора, у них в недостаточной степени сформированы нравственные ценностные ориентации. При этом данное положение полностью удовлетворяет молодого человека. Приспособленчество к обстоятельствам жизни, обвинение всех окружающих кроме себя в ситуации неудачи становятся нормой для личности, несмотря на то, что ставят ее в постоянное зависимое положение.

Личность, способную к нравственному самоопределению, отличает осознание себя как непосредственно субъекта нравственной деятельности, знание своих нравственных возможностей и адекватная нравственная самооценка, способность к нравственному выбору, наличие моральной активности и ответственности, устойчивое стремление к нравственной самореализации.

Особенно важно актуализировать потребность в нравственном саморазвитии у будущих педагогов, чье предназначение воспитывать молодое поколение, осуществлять педагогическую поддержку процесса нравственного самоопределения школьников. В этой связи студент, во-первых, должен иметь свою сложившуюся устойчивую систему нравственных ценностей и, во-вторых, быть готовым к осуществлению процесса педагогической поддержки нравственного самоопределения своих будущих воспитанников.

Для решения данных задач большие возможности имеют изучаемые студентами педагогические дисциплины, педагогическая учебная и производственная практика, научно-исследовательская деятельность.

В процессе педагогической подготовки студенческой молодежи необходимо:

- помочь студентам осмыслить теоретические и практические основы и условия эффективности процесса нравственного самоопределения личности как одной из важнейших проблем лично-ориентированного образования;
- строить образовательный процесс с учетом возможностей выбора самого студента;
- постоянно решать педагогические задачи, в которых остро встает проблема нравственного выбора, моделировать самими студентами подобные задачи;
- избегать ситуаций проявления студенческой молодежью нравственного инфантилизма посредством создания педагогических условий, где требуется проявление активности, самостоятельности студентов;
- стимулировать студентов к проявлению инициативы в организации студенческих акций и проектов, имеющих ярко выраженную нравственную направленность (волонтерская, шефская работа);
- изучить возможности классно-урочной системы и внеклассной работы по нравственному самоопределению школьников;

- ознакомить студентов с методами и приёмами педагогической поддержки учащихся в процессе нравственного самоопределения;
- формировать практические умения по организации и осуществлению педагогической поддержки в ситуациях нравственного выбора;
- формировать у студентов потребность в самообразовании, самовоспитании, самоопределении и т.д.

Большие возможности в формировании собственной нравственной позиции студента имеет педагогическая практика, где студенту чуть ли не ежедневно приходится принимать решения, определять свою нравственную позицию, выступать в роли судьи в тех или иных конфликтных ситуациях с участием учащихся.

При написании курсовых и дипломных работ по педагогике студенты подробно разбираются в сущности понятия «нравственное самоопределение»; рассматривают основные философские, психологические, педагогические концепции теории нравственного самоопределения личности; изучают возрастные особенности и возможности нравственного развития и самоопределения личности, этапы формирования и развития процесса нравственного самоопределения личности; изучают механизм и составляющие процесса нравственного самоопределения школьников, условия эффективности процесса нравственного самоопределения.

Целенаправленно проделанная работа дает возможность осознать студенту необходимость коррекции своих собственных нравственных ценностей, осознания своей ответственности за принятые решения. У студента возникает понимание, что новая воспитательная парадигма предусматривает предоставление ребёнку (ученику, студенту) свободы выбора и принятия ответственности и самоответственности; что стержневой идеей новой педагогической технологии должно выступать управление инициативой самого воспитанника в процессе педагогического взаимодействия. Со стороны педагога это предусматривает как его поддержку, так и создание условий для самореализации.

Литература

Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск :
Нац. Центр правовой информ. Республики Беларусь, 2011. – 400 с.

М.И.Мухин (МГУТУ. Москва, Россия)

МОДЕЛЬ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, ВЫСТРОЕННЫХ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Чем больше мы вдаемся в философствование на тему, что есть гуманизм, провозглашающей Человека наивысшей ценностью, невольно наталкиваемся на мысль: стержневой основой гуманизма является гармонизация отношенческой сферы. Если человек научиться жить в гармонии с собой и с другими, есть уверенность предположить, что проблем недопонимания между людьми, а соответственно и ими порождающих конфликтов будет гораздо меньше.

Попробуем представить модель отношений, выстроенных на гуманистических началах.

Первый шаг, с которого начинаются отношения - **Интерес**. Тоже происходит в нашем случае. Ученик проявляет интерес к школе задолго до того, как он переступит её порог. Малышу очень хочется как можно быстрее погрузиться в круговорот школьной жизни. В его глазах можно прочесть: *«Учитель, я хочу постичь премудрости таинств учения, как и ты, хочу многое знать, овладеть наукой правильно выстраивать отношения, помоги мне...»*. Учителю также небезынтересно, кто будут его будущие ученики. Учитель и дети чувствуют взаимное притяжение. Именно в такие моменты ребята открывают, что быть учеником не только необходимо, но и интересно. Доброе отношение детей усиливает позитивный настрой учителя, в том числе и к самому себе.

Для развития отношений необходимо, чтобы вслед за интересом появилось ощущение того, что стороны находят **понимание**. Это время принятия друг друга. Известно, что В.А.Сухомлинский к воспитанию ребенка шел через его

понимание. Рефреном звучат его слова: "Все более глубокое понимание ребенка - это и есть воспитание". Новатор ставил знак равенства между Пониманием ребенка и его Воспитанием, полагая, что успеха в воспитании можно достичь лишь при условии понимания ребенка.

Понимать детей – это значит в нужный момент стать на их позиции, озаботиться их проблемами как своими. Понимать детей - значит не подчинять их, а опираясь на реалии сегодняшней жизни детей, «вращивать ростки» их завтрашней жизни. Обюдное принятие друг друга позволяет «выйти за свои собственные рамки». Только взаимное понимание движения душ друг друга является надежной основой выстраивания оптимальной траектории развития отношений учителя и ученика.

Но понимание друг друга не возможно без уважения сторон. Взаимное уважение – обязательное условие гуманных отношений. Настоящий мастер воспитания и заставляет, и принуждает, но делает это тонко, не теряя уважения к ребенку, тот в благодарность платит взаимностью.

Мы порой сетуем, что наши дети грубы, у них притуплены такие чувства, как любовь и уважение к ближнему, они не всегда внимательны и заботливы и пр. и пр. Но всё просто. В детях есть то, что они получили от нас. Если они не получили от нас подчас лишь декларируемых любви и уважения им и отдать нечего.

Однако этого мало. Надо, чтобы между сторонами было доверие друг к другу. Главное достоинство этого периода – переживание ощущения безопасности, которое придает чувство уверенности, подпитывает гармоническое взаимодействие сторон. Субъекты проявляя свои потенциальные возможности, не опасаются быть неправильно понятым или неправильно истолкованным.

Сам процесс отношений, выстроенный на гуманистических началах, - это взаимное доверие. Доверие к учителю, который вводит школьников в мир сложнейших отношений, и доверие учителя своим воспитанникам, глубокая вера в их потенциальные возможности.

Отношения взаимопонимания, стремление идти друг другу навстречу и совместно искать истину рождает потребность

общения и глубокое чувство удовлетворения от осознания постоянного обогащения.

Ученик, становясь участником педагогического процесса, занимает позицию субъекта деятельности. В этих условиях процесс взаимодействия приобретает для него личную значимость, окрашивается яркими переживаниями. Он удивляется своим открытиям, испытывает радость от самостоятельного продвижения по лестнице познания, чувствует гордость за обогащение своей эрудиции и духовно-нравственное обогащение. А всё вместе взятое вызывает у учителя и его воспитанников чувство гордости и, несомненно, укрепляет сам процесс отношений.

Для укрепления отношений необходима **поддержка** друг друга. С любовью и уважением относящиеся друг к другу учитель и ученики не только получают удовлетворение от взаимного общения, но и, пребывая в едином поле, поддерживают друг друга, разделяют убеждения, копируют друг друга, учатся друг у друга:

«Двигайся по лестнице познания и делания своего «Я», а я - учитель всегда поддержу тебя мой ученик»; «Я знаю, ты сможешь»; «Я уверен, у тебя всё получится».

Оптимальные отношения не состоятся не будь **равенства** во взаимоотношениях. Функциональная нагрузка содержательной сущности этого шага направлена на то, чтобы признавать равенство во взаимоотношениях. И в этой связи мы разделяем мысль Н.Е.Щурковой о том, сегодня профессиональная позиция педагога по отношению к ученику определяется парадигмой «Человек – Человек». Иначе говоря, учитель выстраивает своё отношение к ученику как к человеку наивысшей ценности жизни. Это достижимо при условии, когда ученик верит своему учителю, видит в нем доброжелателя, чувствует его поддержку и помощь, а учитель относится к ребенку как к равному, помнит, что для ученика самый лучший тот учитель, который его понимает, не унижает его достоинства, видит в нем единомышленника.

Наконец, отношения, которые мы называем гармоничными, выстроенные в гуманистической парадигме, не состоятся, если не будет обеспечена **свобода**. Свобода, пожалуй, самая острейшая потребность человека. С одной стороны, - это этап взаимного доверия. Вместе с тем - это период испытания на прочность. Его важность состоит в проверке способности

каждого из нас принять другого, в нашем случае ученика, таким, каков он есть. Необходимо проявить мужество, отойти от идеальных “должных” эталонов и признаться в том, что реальность несколько отлична: у ученика своё «Я», оно не совпадает с нашим представляемым. Позволим ли мы ему *сохранить* это «Я» или будем бороться за то, чтобы оно соответствовало нашему идеалу?

К сожалению, очень часто мы настаиваем на своём. А между тем знаем, что развитие личности и отношений между людьми происходит по двум основным линиям: **идентификация и обособление**.

Человек с момента появления на свет тянется к другим, стремится к обобществлению. В социуме, «ориентируясь на общепризнанные нормы, роли, правила, он “выделяет” собственное “Я”, как частицу рода». При этом заметим, что катализатором этого стремления выступает взаимный интерес, восхищение какими-то качествами и пр. и пр.

Механизм идентификации позволяет человеку отождествлять себя с другими. В школе для малыша учитель – пример для подражания. Однако, как правильно заметила профессор В.А.Ратматшаева, малыш подражает учителю охотнее, «когда тот любит его, восхищается, ценит». Благодаря такой ауре учитель и ученик достигают полного взаимопонимания и доверия.

Пребывая в социуме, отождествляя себя с другими, человек вместе с тем стремится сохранить своё «Я», свою индивидуальность. Здесь вступает в свои права вторая линия развития личности, её отношений с другими - **обособление**. Именно обособление позволяет любому субъекту отношений сохранить его уникальность, неповторимость и самое главное - свободу.

Взаимосвязь указанных шагов очевидна. К примеру, первый шаг определяет и подчиняет все другие. В тоже время все остальные "работают" на первый.

И ещё. Каждый шаг, представленный выше, это лишь один лепесток того цветка, название которому «гармоничные отношения». Как в цветке нет главного лепестка, среди многих лепестков, создающих красоту цветка, так и в представленной

модели гармоничных отношений, все шаги важны и определяющие.

Нельзя забывать и о том, что учитель, являясь носителем разнообразных знаний, архитектором педагогического процесса и многого, многого другого, всегда выступает эталоном нравственно-этических норм складывающихся гуманистических отношений – одной из важнейших основ жизнедеятельности каждого человека.

Л.С.Астафьева (РУДН, Москва, Россия)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ВУЗА

В настоящее время перед российскими университетами остро стоят проблемы развития национально-культурной толерантности, межэтнического и межрелигиозного взаимодействия и сотрудничества, преодоления националистических тенденций, обогащения духовно-культурного потенциала обучающей молодежи в многонациональных российских вузах.

Особо важной в области образования и воспитания становится выявление и раскрытие связи между фундаментальными ценностями (этика целей) и социальными институтами, моделями поведения, в рамках которых эти ценности могут реализоваться (этика средств): ценность семьи лишается смысла там, где не возвращается понимание основополагающего значения верности, терпения и самоотверженной любви для создания счастливого брака; безопасность и стабильность недостижимы там, где не воспитывается послушание закону; стремление к миру лишено смысла, если студенческой молодежи не будет прививаться мужество и решимость для его защиты и сохранения; воспитание молодежи в духе толерантности и уважения к традициям других требует участия в образовании для совместного созидания стабильности, мира и добрососедства в обществе (Ф.М.Достоевский называл «всечеловечностью», И.А.Ильин - «наднациональностью») Русской Православной Церкви и представителей других конфессий.

Современное российское образование продолжает оставаться светским. В российских школах и университетах религиозное воспитание не является обязательным. Однако в университетах читаются курсы «История религий». С 2010 года в некоторых средних школах в виде эксперимента была введена дисциплина «Основы религиозных культур и светской этики». Ученики сами выбирают аспект этого предмета – изучать основы и культуру одной из религий или выбрать светскую этику. Но в условиях, когда церковь отделена от государства, этот эксперимент воспринимается общественностью неоднозначно. На наш взгляд, данная дисциплина получит поддержку в общественном сознании, если будет четко определена общая цель – воспитание любви к ближним, милосердие, направленность на точки соприкосновения, а не противопоставления религий.

Об обязательности религиозного воспитания детей писал еще английский философ Д.Локк. О важности познания бога в самом раннем детстве размышлял швейцарский педагог И.Г.Песталоцци. Знаменитый немецкий философ И. Кант, полемизируя по поводу раннего религиозного воспитания детей, говорил, что «... дети не могут постигнуть все религиозные понятия, но, тем не менее, некоторые нужно им преподавать... Начинать преподавание их детям нужно с самой ранней юности»⁶. Последователь И. Канта немецкий философ И.Г.Фихте⁷ считал религию основой воспитания. Знаменитый соотечественник Канта и Фихте, философ В.Ф.Гегель говорил о религиозном воспитании как о естественном воспитании детей: «Религия – одно из самых важных дел нашей жизни. Человеческая природа устроена так, что то, что в учении о Боге есть практического, что может стать побудительной причиной поступков, источником постижения обязанностей и источником утешения, довольно скоро предлагает себя непорочному человеческому сознанию – и представление об этом дает нам обучение с юности»⁸.

⁶ Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. - М., 1980.

⁷ Фихте И.Г. Наставление к блаженной жизни / Пер.с нем., послесловие и примеч. А.К.Судакова. – М.: Канон +, 1997.

⁸ Гегель Г. Энциклопедия философских наук. – М., 1974-1977.

Среди западных мыслителей, уделявших большое внимание религиозному воспитанию детей, особенно следует выделить философа, педагога и епископа Я.А.Коменского. Красной нитью через все его произведения проходит тема любви к Богу и воспитания в духе Божиим. Подлинная цель религии заключается в воспитании у людей их духовных и нравственных чувств. Родители в семейном кругу являются первыми примерами, по которым ребенок знакомится с нравственными и религиозными ценностями и учиться правильному поведению в жизни. Семья представляет собой очаг, в котором нравственные ценности и религиозные убеждения передаются из поколения в поколение и создают почву для духовного и эмоционального роста всех членов семьи. При этом в вопросах духовно-нравственного воспитания нельзя надеяться на кого-то. В семье закладываются духовно-нравственные основы личности, а церковь, школа, университет и общество – главные помощники в этом⁹.

Данное исследование ставило в качестве цели выявление аксеологических особенностей студентов из различных стран, включая роль религиозных установок в их жизненных ориентирах. Для исследования был выбран метод качественного интервью. Ответы респонденты давали в развернутой форме. Анкета включала 20 вопросов, сгруппированных в несколько блоков : отношение к религии как философской концепции; отношение к магии; отношение к религии как к опоре, поддержке и утешению; внешние признаки религиозности; наличие религиозного самосознания как результат воспитания моральных норм поведения в семье и в школе; просвещенность в области религиозно-нравственного воспитания; духовно-нравственная составляющая личности; предрасположенность к религиозной деятельности.

Исследование проводилось в январе-феврале 2013 г. в Российском университете дружбы народов. Были взяты интервью у 50 студентов из различных стран, в том числе Азербайджана, Армении, Афганистана, Вьетнама, Индии, Ирана, Казахстана,

⁹ Коменский Я.А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982.

Китая, Южной Кореи, КНДР, Сирии, Турции, Палестины и других стран Ближнего Востока. Выборка была репрезентативна распределению студентов по странам, обучавшихся на данный момент в Российском университете дружбы народов. Также для сравнительного анализа были опрошены несколько студентов из европейских стран. Опрос проводился на нескольких факультетах и подготовительном отделении РУДН.

Особенностью студентов является то, что многие из них, обучаясь в университете, уже состоят в браке. Особенно наглядно данная закономерность проявляется у представителей мусульманских обществ (Ирана, Палестины, Сирии и пр.). Ранние браки – довольно распространены в мусульманских странах. При этом необходимо отметить высокое нравственное воспитание, скромность в поведении, немногословность, аккуратность, серьезность представителей из азиатско-мусульманских стран. Как правило, в присутствии мужчин женщины добровольно и легко отдают им «пальму первенства», отказываются от лидерства. Девушки-мусульманки довольно замкнуты, открываются только тому человеку, которому они доверяют.

Исследование показывает, что студенты философски (глубоко и осмысленно) подходят к пониманию таких общечеловеческих ценностей как свобода, истина, добро, любовь, здоровье, красота, дружба. Например, термин «свобода» в понимании исследуемых студентов тесно переплетается с религиозными установками, ответственностью перед семьей, родственниками и обществом. В частности, мы получили следующие ответы: «свобода должна быть у всех, но в меру» (Регина из Казахстана); «это право на жизнь» (Максим из Палестины); «у человека есть свое вероисповедание, и никто не должен в него вмешиваться» (Цуй Юэ из Китая, 2 курс); «свобода есть наличие возможности выбора» (Джилан из Сирии); «возможность трудиться по своему выбору» (Пейи из Южной Кореи); «без свободы человек перестает быть человеком» (Ил Мен из КНДР). В то время, как большинство европейских студентов связывают свободу с «независимостью», «вольностью», «простором», «возможность делать все, что люблю», «отсутствие ограничений», «самоопределением».

Понятие «истина» иностранные студенты трактуют как «действительность», «правду», «ясность», «информацию, соответствующую действительности», «знание». Некоторые понимают истину как «возможность быть правдивым перед самим собой» (Нила из Афганистана); «то, что нам самим не всегда нравится» (Максим из Палестины). Термин «добро» в понимании студентов ассоциируется со следующими высказываниями: «человек в первую очередь должен быть добрым», «сделать много добра людям», «у человека есть добрые качества», «бескорыстный», «уважение», «это те чувства, которые вызывают радость», «безвозмездные дела», «культурное отношение к другим, по-человечески». Понятие «любви» как общечеловеческой ценности многие связывали с самыми наивысшими чувствами к другим людям: «привязанность, взаимоотношения, высокие чувства людей», «когда один человек может изменить твоё настроение, восполнить тебя изнутри разными приятными ощущениями», «когда видишь любимого человека - меняешься, как будто находишься в полете», «это одно из главных чувств», «смысл жизни».

Понятие «здоровье» многие иностранные студенты связывали с физическим состоянием тела человека: «хорошее состояние тела», «красота тела и организация». Высказывания по поводу здоровья как общечеловеческой ценности, укладываются в выражения: «все должно быть в гармонии», «физическое и моральное состояние человека, при которых нет физических и психических жалоб и нарушений», «в здоровом теле - здоровый дух и это самое главное в жизни, все - остальное приживется». Для студентов всех национальностей и различных вероисповеданий, отчетливо определилась тенденция отождествления понятия «красота» с внешними признаками людей, человека, природы.

Многонациональный состав пространства и коллектива, в котором обучаются и живут студенты РУДН, определил особую тональность понимания ими термина «дружба». Типичные ответы: «для меня дружба больше, чем любовь», «постоянные отношения взаимной симпатии», «без дружбы человеку скучно и трудно жить в мире», «помогать друг другу», «когда доверяешь человеку

больше, чем самому себе», «счастье и подмога в тяжелые времена», «нахождение общего языка со знакомыми».

Более 76% обучающихся в РУДН студентов считают себя верующими. При этом по 26% исповедуют буддизм и ислам, 25% христианство (в том числе, 19% православие и 6% католицизм). Порядка 75% студентов верят в бессмертие души. Около 63% студентов считают, что религия несет больше пользы людям, чем вреда, 17% утверждают обратное, еще 15% опрошенных студентов затрудняются с ответом, а 5% пока не задумывались над этим. Очевидно, что иностранных студентов можно считать гораздо более верующими по сравнению с российскими. Так, согласно исследованиям ВЦИОМ и Фонда «Общественное мнение» среди россиян верующими себя называли только 65% населения (в том числе 58% были православными и 7% верующими других конфессий).¹⁰ В связи с этим представляется особенно важным и актуальным изучение религиозных воззрений, установок, принципов и традиций в проявлении духовности и нравственности у обучающихся мигрантов в России. Это подтверждают и сами студенты, которые говорят, что «Поступив в РУДН, мы возложили на себя задачу – примирить конфликты между народами. Для этого следует самим нам хорошо узнать и изучить культуры и менталитет других народов» (Марина из Казахстана).

О серьезной глубине и искренности религиозных установок приезжих из других стран студентов свидетельствуют следующие результаты исследований. Во-первых, для, около 51% студентов, религия является утешением в горестях и бедах; во-вторых, примерно 63% считают, что страдания учат человека терпению и пониманию; в-третьих, около 64% считают молитву формой общения с Богом. Внешние признаки религиозности также весьма значимы для иностранных студентов и доказывают их воцерковленность. В частности, около 61% имеют культовые предметы (иконы, четки, молитвословы и др.); 71% студентов посещают религиозные места с разной степенью интенсивности (в том числе, 19% - один раз в месяц, 28% - только по религиозным

¹⁰ Религия в самосознании народа (религиозный фактор в идентификационных процессах)/ Отв. Ред. М.П. Мchedлов. – М.: Институт социологии РАН, 2008. – С.107.

праздникам, 34% - исключительно по зову души); 38% респондентов уверены, что приближаются к богу во время религиозных ритуалов; более половины (53%) знают наизусть хотя бы одну молитву; 66% опрошенных иностранных студентов расценивают религиозный пост как приобщение к духовному миру.

Наряду со значительным распространением религиозности, у иностранных студентов оказались достаточно сильны суеверия. Например, 55% студентов из-за рубежа верят в «сглаз», «наведение порчи», «приворот»; 36% - не верят и только 9% затрудняются с ответом. Каждый пятый студент верит в приметы (например, «черная кошка, переходящая дорогу – к несчастью»), около 17% прислушиваются к астрологическим прогнозам, 38% прислушиваются лишь тогда, когда астрологи обещают что-то хорошее, 5% студентов занимаются астрологией и особенно ею интересуются. В большинстве своем это свойственно студентам, вероисповеданием которых является буддизм. Среди буддистов довольно широко распространен шаманизм.

В исследовании выявлена тесная взаимосвязь между религией и воспитанием студентов. В частности, установлено, что религиозное самосознание является результатом воспитания и воздействия моральных норм поведения, принятых в семье и в школе. Семью в качестве источника основ вероисповедания назвали 77% студентов из других стран, около 6% респондентов назвали школу. Через друзей или самостоятельно к Богу пришли 17% опрошенных.

Особую роль в нашем исследовании занимало выявление роли университета в религиозном воспитании студентов. Около 40% иностранных студентов заинтересованы в религиозном воспитании в университете, если бы оно было поставлено на организационную основу. Им интересны такие формы религиозного воспитания (образования) как курсы, отдельные лекции, семинары, беседы по религиозным вопросам. Около 32% респондентов ответили отрицательно, считая, что в вузе этого не следует делать, но при этом надо просто учить терпимости и уважению к другим. Примерно 10% опрошенных предпочли получать информацию от духовных лиц и 18% - из других источников (радио, телевидение, газеты, интернет). Многие

иностранные студенты, несмотря на свою замкнутость, открыты к познанию и желанию понять другие религии и культуры. Например, 87% респондентов хотели бы принять участие в экскурсии «Москва – город всех религий».

Около 62% иностранных студентов хотят, чтобы в университете были молитвенные комнаты. При этом для 49% респондентов молитвенная комната нужна для соблюдения религиозных обрядов, 6% - для соприкосновения с Родиной и домом; 18% - как место общения с единоверцами; 10% - как место для нравственного воспитания и самовоспитания. Приведем выдержку из интервью одной студентки-мусульманки: «Вера для человека является его духовной пищей. Иисус Христос сказал: «Слова Мои – это дух и жизнь». Духовный человек принимает духовную пищу (Слово Божье), и эта духовная пища производит духовную энергию, которая называется верой. Западные компании представляют для своих сотрудников-мусульман молитвенные комнаты, где они могут уединиться для поклонения Богу. В некоторых университетах Запада также есть специализированные помещения. Но, к сожалению, мы сталкиваемся с тем, что невозможно в условиях большого города, мегаполиса соблюдать религиозные обряды. Тема молитвенных комнат для мусульман поднималась неоднократно, но если выделить помещение для одной конфессии, то же самое потребуется и всем остальным. Хотелось бы выразить надежду, что правительство России поймет необходимость уважения и учета религиозных особенностей своих граждан» (Маржанат из Узбекистана).

Полученные результаты открывают широкие возможности и дают основания для детального изучения проблем и совершенствования, функционирующих в многонациональных вузах воспитательных систем. При этом правильно построенная воспитательная система в узел, может стать многонациональным пространством для эффективной социокультурной адаптации иностранных студентов в России. Религиозное воспитание, как и любое истинное воспитание, является ценностным. Содержащаяся в религиозном воспитании нормативность воспитывает человека для жизни не только в церкви, но и в государстве. Поэтому человек, социализированный в процессе получения университетского образования, где имеет место и религиозное

воспитание, с большей степенью вероятности будет обязательным и ответственным гражданином.

Литература

Астафьева Л.С. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России: теорет. и истор. аспекты / Л.С.Астафьева, Л.М. Астафьев. – М.: Изд-во Рос. Ун-та дружбы народов.. 2010. – 255 с.

Духовность личности: проблемы образования и воспитания (история и современность) / под научн. ред. З.И.Равкина. – М.: Просвещение, 2001. – 286 с.

Всемирный доклад по образованию 2006: Сравнение мировой статистики в области образования.–Монреаль: Институт статистики ЮНЕСКО, 2006 – 400 с.

Гегель Г.Философия религии. В 2 т. / Г.Гегель: пер.с нем. М.И. Левиной. – М.: Мысль, 1977. – Т.2. – 573 с.

Кант И. Сочинения в 8 т. / И.Кант: пер. с нем. Н.Лосского, В.Соловьева, П. Флоренского- М., Чоро, 1994. – Т.8. – 718с.

Коменский Я .А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет /Я.А.Коменский // Избран. Пед. сочинения. В 2 т. – М., Педагогика, 1982.- С.170-171

Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 7/ Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: ЦСП, 2010. Вып.7. - 237с.

Религия в самосознании народа (религиозный фактор в идентификационных процессах) / Отв. ред. М.П.Мчедлов. – М.: Изд-во Ин-та социол. РАН, 2008.- 415с.

Фихте И.Г. Наставление к блаженной жизни / И.Г. Фихте: пер. с нем., послесловие и примеч. А.К.Судакова. – М.: Канон +, 1997. - 400с.

**Л.К. Фортова (ВЮИ ФСИН РОССИИ,
Владимир, Россия)**

ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Проблема виктимизации студенческой молодежи является одной из самых актуальных на современном этапе развития российского общества.

Виктимология – это наука о жертвах социализации. Соответственно, виктимизация – это социальный процесс превращения лица в жертву преступления и результат этого процесса.

Политические и социально-экономические изменения 90-х годов XX века сказались на формировании молодого поколения. Оно оказалось без надежных социальных ориентиров. Представления студентов, особенно младших курсов, о морали и праве в силу целого ряда причин находятся на вербальном уровне и не стали еще автоматическими регуляторами их поведения. Поэтому нарастающие общественные противоречия сразу же сказались на усилении роста негативных явлений в студенческой среде, провоцируя противоправное и виктимное поведение личности.

Девушки и юноши наиболее уязвимы в плане социально-нравственного самоопределения. Пик поведенческих расстройств определяется падением субъективной ценности нравственного здоровья. Разрушение традиционных форм социализации, основанной на социальной предопределенности жизненного пути, с одной стороны, повысило личную ответственность молодых людей за свою судьбу, поставив их перед проблемой выбора, с другой стороны, обнаружило неготовность большинства из них включиться в новые общественные отношения. Современные процессы порождают у молодежи ощущение неопределенности, растерянности, глубокой апатии, пассивности, или же, наоборот, выливаются в ауто и гетероагрессию.

Нарастает волна молодежи, употребляющей психоактивные вещества (ПАВ), занимающихся проституцией, промискуитетом и т.д. В этих условиях особую важность приобретает анализ проблемы виктимности и виктимогенности студенческой молодежи.

В зависимости от уровня социального взаимодействия преступности и виктимности, его продолжительности и объектно-субъектных связей выделяется первичная, вторичная, и третичная виктимизации.

Подпервичнойвиктимизацией понимается причинение материального, физического и морального вреда жертве непосредственно в процессе совершения преступления.

Вторичнаявиктимизация охватывает случаи косвенного причинения вреда жертве, связанного с отношением социальной общности в целом, лиц из ближайшего окружения, органов социального контроля, посредников и персонала, работающих с жертвами неблагоприятных условий социализации. Стереотипная предубежденность в отношении «виновности» жертвы, грубое обращение и негативное отношение к ней как к лицу чем-то запятнавшему себя, унижению её чести и достоинства составляют перечень типичных форм вторичной виктимизации, содействующих отчуждению жертвы и её десоциализации.

Материальный, физический и моральный вред молодые люди могут получать в процессе развития в обществе.

Мы разделяем концепцию А.В. Мудрика, который определил социализацию как развитие человека на протяжении всей жизни во взаимодействии с окружающей средой, как процесс усвоения и воспроизводства социальных норм, культурных ценностей, а также саморазвитие в том обществе, к которому этот индивид принадлежит. Социализация происходит: а) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом; б) в процессе влияния государства на молодых людей; в) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека; г) в процессе саморазвития [Мудрик А.В., 1997].

М.И. Рожков убежден, что в процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации и социальной автономизации личности [Рожков М.И., 1993]. Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям среды. А социальная автономизация – реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которое соответствует представлению личности о себе, её самооценке.

Нам импонирует концепция ученых, что первичная социализация предполагает знакомство с ценностями общества и формами поведения в нем, обеспечиваемые индивиду в семье.

Повторная социализация – это подготовка человека к вступлению в культуру и окружение, которые стали для него

отчуждёнными из-за кризиса, психологических травм, изменения жизненных обстоятельств. Данный механизм напрямую связан с ресоциализацией – изменением ставших неадекватными ценностей, норм и отношений человека в соответствии с новыми социальными предписаниями.

Еще в XIX веке французский педагог и социолог Эмиль Дюркгейм, одним из первых обративший внимание на проблему социализации человека, подчеркнул, что любое общество стремится сформулировать индивида в соответствии с имеющими у него универсальными моральными, интеллектуальными и даже физическими идеалами [Дюркгейм Э., 1996].

Содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы полоролевая, профессиональная, семейная, политическая и другие виды развития граждан в обществе прошли успешно. Требования к личности в разнообразных аспектах предъявляет не только общество в целом, но и различные группы и институты социализации, особенности которых обуславливают неидентичность и специфичность этих требований.

В процессе развития в обществе человека выступает не только как объект, но и как субъект оной, усваивая социальные нормы и культурные ценности в единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией в обществе.

Всех виктимных студентов мы условно обозначили как реальные, потенциальные, латентные жертвы неблагоприятных условий социализации.

1. Реальными жертвами НУС являются студенты с ограниченными возможностями физического здоровья, сироты.

2. Потенциальными жертвами НУС можно назвать студентов с акцентуациями характера, мигрантов, представителей инонациональных групп в местах проживания другого этноса.

3. К латентным жертвам НУС могут быть отнесены студенты с очень высоким интеллектом. Ряд специалистов (Матюшкин А.М., Теплов Б.Н), полагают, что одаренность и тем более гениальность «выпадает» на долю примерно одного из десяти тысяч родившихся человек. А.В. Мудрик отмечал, что «большинство будущих гениев теряется на жизненном пути, так как условия их социализации (даже достаточно благоприятные)

оказываются недостаточными для развития их высокой одаренности, о чем ни они, ни их близкие люди могут даже не подозревать» [Мудрик А.В., 2002].

Процесс предупреждения виктимного поведения студентов предполагает ломку сложившихся жизненных стереотипов, формирования интереса к процессу социализации, развития социального иммунитета, просоциальных убеждений и ориентиров.

Литература

1. Дюркгейм Э . Социология образования /Под ред. В.С. Собкина и В.Я. Нечаева. – М., 1996, с.35.
2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие. – М., 1997, с. 26.
3. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе. – М., 1993, с. 11.

В.Е. Лапшин (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ

Современная социально-экономическая обстановка, проблемы, связанные с функционированием отдельных социальных институтов, накладывают свой отпечаток на динамику аутодеструктивных проявлений в обществе, в том числе на динамику самоубийств.

Социальная напряженность связана в значительной мере с действием экономических факторов. Участились случаи протестных аутодеструктивных реакций против недофинансирования многих отраслей и длительных задержек зарплаты.

Высокий суицидальный риск отмечается у военнослужащих срочного призыва, проходящих службу в Армии и на Флоте, а также у офицеров, вышедших в отставку.

Каждая 3-я смерть в армии – это результат самоубийства, нередко случаи смешанных аутоагрессивных и агрессивных проявлений, уносящих жизни десятков военнослужащих [Бойко О.В., 1998].

Анализ проблемы суицидального поведения позволяет выделить новое направление педагогики - антисуицидопедагогику, которая изучает вопросы теории и методики формирования антисуицидального поведения, его коррекции и профилактики. Данное научное направление, суть которого заключается в теоретическом обосновании педагогического процесса формирования антисуицидального поведения, должно лечь в основу деятельности педагогов, профессорско-преподавательского состава вуза, призванных эффективно обеспечивать психолого-педагогическую диагностику, коррекцию и профилактику самоубийств, а также формирование у курсантов паттернов антиаутодеструктивного поведения.

Предметом теории формирования антисуицидального поведения выступают педагогические условия, принципы, положения, социально-педагогические нормы и методика обучения и воспитания, обеспечивающие формирование устойчивости к аутодеструкции [Юнацкевич П.И. 2000].

Нами разработана теоретико-методическая модель педагогической профилактики аутодеструктивного поведения студентов вуза, и курсантов в которой реализован интегративный подход к профилактической педагогической работе.

Своеобразие процесса обучения и воспитания, способствующее передаче антисуицидального опыта, определяется целесообразностью, преемственностью, самодостаточностью воздействия педагогических систем, антисуицидальным содержанием процесса профессиональной подготовки студентов и курсантов.

В качестве субъекта воспитания и обучения помимо профессорско-преподавательский состава вузов, выступает также локальный круг студенческого общения, на потенциальной базе которого формируются оптимистичные жизнеутверждающие установки индивида.

Таким образом, на моральный и профессиональный облик студента и курсанта влияют качество учебно-воспитательного

процесса, быт, спорт, общение, возможность получения индивидуальной помощи со стороны педагогов и преподавателей.

Социальная ситуация современного общества по-новому ставит проблему подготовки педагогических кадров, требует научного переосмысления ценностей системы формирования профессиональных компетенций преподавателя, актуализирует поиск оптимальных форм педагогического взаимодействия в процессе обучения в вузе.

Профессиональная компетенция превентивной педагогической деятельности проявляется в готовности педагога использовать приобретенные знания, умения и навыки в рамках работы по предупреждению асоциального поведения молодежи.

Вот почему одно из важных мест в системе профилактических мероприятий **отводится нами** работе с педагогами, осуществляющими образовательно-воспитательную деятельность в учреждениях высшего профессионального образования. Основой подготовки педагогов служит работа в рамках повышения квалификации специалистов.

Разработанная нами структурно - содержательная модель подготовки педагогов к работе по профилактике аутодеструктивного поведения студентов вуза и курсантов содержит

содержательные линии компонентов, составляющих основу каждого из блоков указанной модели.

1. Социально-идентификационный блок:

1) статистическо-мониторинговый компонент предназначен для выявления проблем социализации молодежи, ее духовного становления и развития, на определение показателей жизнедеятельности молодого поколения, тенденций изменения качества молодежи, прогнозированием развития взаимоотношений молодежи и общества; статистическо-мониторинговый компонент связан с выбором объекта мониторинга, его предмета, методов сбора информации, периодичности, целей и задач, с обработкой полученных результатов;

2) аналитическо-информационный компонент направлен на решение задачи сбора, обработки, хранения и трансляции социально - технологической информации о состоянии и перспективах динамики социальной ситуации, связанной с

положением молодого поколения как потенциала общественного развития, определения условий, детерминирующих онтологическую и профессиональную успешность молодежи;

3) социально-ресурсный компонент представляет собой систему знаний о социальной действительности, дополненную комплексом сложных социальных умений и навыков взаимодействия, включающих сценарии поведения в рискованных социальных ситуациях, готовность взять на себя ответственность за принятия решений и их реализацию, развитие ассертивности, способности соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, анализировать и разрешать противоречия, препятствующие эффективной и безопасной жизнедеятельности молодого человека.

Профессиональная компетенция превентивной педагогической деятельности проявляется в готовности педагога использовать приобретенные знания, умения и навыки в рамках работы по предупреждению асоциального поведения молодежи.

Формирование профессиональной компетентности офицера-педагога, связанной с превентивной деятельностью, **рассматривается нами** как процесс теоретической и практической подготовки, направленный на развитие специальных знаний, умений и навыков, способствующий проявлению самостоятельности, ответственности и творчества в деле профилактики аутодеструктивных проявлений в среде курсантской молодежи.

Литература

Бойко О.В. Социальная аксиология суицида. Дисс. канд. соц. наук.-Саратов, 1998.- 135 с.

Юнацкевич П.И. Педагогическая теория и методика формирования антисуицидального поведения военнослужащих. Дисс. докт. пед. наук, СПб., 2000.- 373 с.

**К.А. Гербут (ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия)**

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Студенческий возраст, по мнению ученых, является самым опасным по отношению к употреблению алкоголя и наркосодержащих веществ. Это период гормонального взрыва, как в физиологической, так и психологической системе девушек и юношей.

Идет формирование и стабилизация Я-концепции. Большое влияние на ее составляющую оказывает социальная среда – семья, ВУЗ, референтные группы сверстников.

Тенденции в развитии характерологических особенностей молодых людей заключаются в том, что к 17 - 18 годам увеличивается коммуникативность, настойчивость, конкурентность, в то же время отмечается снижение агрессивной реакции на различные социальные раздражители. Это возраст, когда особенно остро проявляются некоторые свойства характера (акцентуации). Не будучи сами по себе патологическими, такие акцентуации повышают психическое давление на личность студента и могут привести к деструктивным поступкам и, как следствие этого, формированию девиантного поведения с целью самоутверждения в обществе. Возрастная градиента включает систему социально-психологических ожиданий и утверждений. От зависимого детства студент переходит к самостоятельной, но ответственной взрослой жизни, что является показателем социальной зрелости личности.

Младший студенческий возраст является наиболее сензитивным для формирования социальных ценностных ориентаций, способствующих выработке собственной жизнеутверждающей позиции. В современном обществе существенным деформациям подверглись не только социальные, экономические, но и моральные нормы и ценности, которые приходится осваивать молодому поколению. На первых курсах ВУЗов у молодых людей резко меняется внутренняя позиция, основной направленностью личности становится устремленность и ответственность за своё будущее. В центре внимания интересов и планов на первое место выходит проблема выбора профессии и формирование своего ближайшего жизненного пути. Поэтому целью воспитания в данный период, должно являться формирование жизнеспособной, конструктивно ориентированной

по отношению к обществу и к себе личности. Развитие студента в социуме происходит через взаимодействие с другими людьми, и личность преподавателя выступает значимой, и образующей фигурой процесса воспитания, реализующей такие гуманистические принципы, как уважение, терпимость, милосердие, внимание. По мнению педагогов, если процесс усиления личностной компоненты и функций осуществляется постепенно, период перехода молодого человека во взрослую жизнь протекает без резких отклонений от нормальной, правомерной формы поведения. Избыток деструктивных конфликтов у студентов является симптомом неудачного преодоления ими социальных преград и отсутствия педагогического влияния. Многие классические теории сводятся к пониманию процесса перехода во взрослую жизнь как адаптация личности к инстинктам. Вместе с тем, ряд ученых отмечает, что развитие студентов в немалой степени зависит от “психосоциального моратория”, представляющего собой пространство для экспериментирования, гарантируемое обществом молодому человеку (Э.Эриксон). Обусловленный множеством задач (психофизическое созревание, усвоение роли взрослого, выбор профессии и т.д.), “нормативный кризис” крайне затрудняет личностную идентификацию. Задача педагога в данной ситуации заключается в том, чтобы оказать студенту помощь в реализации своих будущих ролей, и развить в нем социальную зрелость. Развивать идентичность непросто. Достаточно часто возникают психосоциальные кризисы, которые студент может и должен осознать с помощью квалифицированного педагога и воспитателя.

Чтобы педагогическая профилактика была эффективна, необходимо понять суть воспитания молодого человека. Основные особенности юношеского возраста – развитие “Я” - концепции, рефлексии, осознание собственной непохожести, неповторимости, появление жизненного стержня, установки на сознательные сферы жизни (Шпрангер). Все это направит личность на конструктивное включение в различные сферы жизнедеятельности.

В этом процессе возможны как негативные, так и позитивные проявления. Допубертатный период характеризуется фрустрацией, раздражительностью, диспропорцией в физическом

и психическом развитии, противоречивостью чувств, аггравацией, меланхолией, упадком жизненного тонуса. К позитивным проявлениям относятся формирование новых ценностей, потребностей духовного свойства, экологическая и эстетическая зрелость. Важнейшие процессы студенческого возраста – расширение жизненного мира личности, круга общения, увеличение числа людей, на которых ориентируется юноша (К.Левин). Студент внутренне противоречив, у него не определен уровень притязаний, наблюдается склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Неопределенность и конфликтность будут тем ярче, чем резче контраст между детством и взрослостью.

Психолог Томе придерживается иной точки зрения. Он утверждает, что юношеское развитие протекает постепенно, постоянно и под влиянием окружающих условий. Томе придерживается библиографического подхода, согласно которому поведение направлено на преодоление трудностей как в повседневных, так и в экстремальных ситуациях. Возникающие же проблемы решаются с помощью определенных техник существования – достижение, приспособление, защита, избегание, агрессия.

Стратегии преодоления трудностей в период взросления зависят от типа и свойств проблем, а также от собственных возможностей.

Согласно Лазарусу, преодоление трудностей начинается при столкновении студента с угрозами, опасностями, требованиями. Этот процесс проходит три стадии: первичная (когнитивная и аффективная) оценка ситуации; вторичная – оценка альтернативных возможностей решения проблемы и третичная – переоценка ситуации и выбор новых альтернатив поведения.

Фокальная теория Колмана, интегрирующая в себе различные теоретические подходы – психологические, социологические, психоаналитические – является наиболее плодотворной, на наш взгляд, для решения воспитательных задач. Психоаналитические подходы, по его мнению, нельзя считать репрезентативными для всей молодежи. Социологические теории связывают молодежь с обновлением или изменением общественных ценностей. Когда анализируются проблемы

молодежи, более всего говорят о негативных проявлениях в ее среде – наркомании, алкоголизме, вандализме, промискуитете, что создает основу для восприятия этих проблем как типичных для юности.

Таким образом, педагогическая профилактика деструктивного поведения студентов сегодня является важным звеном в формировании здорового поколения. Мы разделяем предложение А .Г. Макеевой рассматривать три уровня организации модели педагогической профилактики деструктивного поведения студентов: макроуровень (в рамках целого государства), мезоуровень (действующий на уровне района), микроуровень (включающий в себя ближайшую среду обитания молодого человека). Однако считаем, что сегодня реально говорить можно о функционировании модели только на микроуровне – на базе семьи, образовательного учреждения, ВУЗа и т.д. Мы убеждены, что такая модель может реально повлиять на студентов при выборе конструктивных жизненных приоритетов.

**Н.И. Олифирович, М.Л. Белановская
(БГПУ им.М.Танка, Минск, Беларусь)**

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К БРАКУ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Подготовка молодежи к вступлению в брак, к будущей семейной жизни – неотъемлемая часть общей системы воспитания подрастающего поколения. В доурбанистическом обществе подготовка к семейной жизни проходила естественным образом в процессе жизнедеятельности в родительской семье посредством включения детей в выполнение семейных обязанностей и наблюдения за поведением взрослых членов семьи. Важная роль отводилась обрядам, ритуалам, следованию существующим правилам и нормам. К началу третьего тысячелетия можно говорить об осознании новой системы ценностей, новой стратегии и тактики поведения человека, а следовательно, и новых подходов к образованию человека, что, в свою очередь, определяет и способы формирования готовности молодежи к браку.

В последние десятилетия семейные отношения изменяются под влиянием многочисленных объективных и субъективных факторов, что привело к трансформации ценностных ориентаций и взглядов молодежи на семейно-брачные отношения. Произошедшие в мире социально-экономические сдвиги (развитие высоких технологий, урбанизация, глобализация и др.) внесли изменения как в саму структуру семьи, так и в процесс подготовки подрастающего поколения к семейной жизни.

Сегодня в психолого-педагогической теории и практике возникает настоятельная необходимость искать пути решения проблемы формирования готовности молодежи к созданию семьи, которые было бы возможно применять в практике. На современном этапе является очевидной необходимостью специальной подготовки молодежи к созданию семьи, сохранению жизнеспособности данного социального института. Таким образом, можно рассматривать готовность к семейной жизни и родительству, в том числе, и как результат процесса специальной подготовки молодежи в вузе.

В.С. Мухина отмечает, что студенческий возраст – чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет сам для себя судьбу, свой жизненный путь. В период обучения в вузе происходит не только профессиональное становление человека, но и заканчивается личностное самоопределение. Подготовка студенческой молодежи к семейной жизни является, по сути, завершающим этапом на длительном пути формирования юношей и девушек как мужей и жен, отцов и матерей. В высшей школе наступает период окончательного взросления человека, осознание им избранного жизненного и профессионального пути. Поэтому учреждения высшего образования призваны выполнять социальный заказ не только на подготовку специалистов в той или иной области профессиональной деятельности, но и на формирование готовности молодых людей, обучающихся в них, к счастливой семейной жизни и воспитанию подрастающего поколения.

Подготовка студентов вуза к созданию семьи и семейной жизни – специально организованный и комплексный процесс

воспитания, обучения и развития молодых людей. Он направлен на достижение главной цели, которая является системообразующим фактором данного процесса, - всемерно способствовать формированию у юношей и девушек готовности к семейно-брачным отношениям [О.Ф. Ковалева, 2009].

На сегодняшний день существует огромное количество психотехнологий, позволяющих быстро и эффективно формировать различные психологические свойства у участников педагогического процесса. Повышению уровня готовности студенческой молодежи к семейной жизни содействует, прежде всего, внедрение инновационного обучения. Педагоги-психологи социально-педагогических и психологических служб вузов, кураторы, педагогические работники общежитий и преподаватели интенсивно используют различные инновационные технологии в своей профессиональной деятельности, в том числе по формированию готовности студенческой молодежи к браку.

Введение в систему социально-педагогической и психологической службы вуза тренинга подготовки студенческой молодежи к семейной жизни отвечает актуальной потребности формирования готовности молодых людей к вступлению в брак [Олифиревич, 2010].

Групповой психологический тренинг - совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития.

Тренинговая форма обучения, моделирующая ключевые содержательные и функциональные моменты семейного взаимодействия, позволяет использовать активные методы обучения для актуализации представлений о семье и браке, исследования семейных сценариев участников, конфронтации с нежизнеспособными семейными стереотипами, помощь в овладении навыками конструктивного общения.

Личностная и социальная зрелость студентов, состояние их психического и физического здоровья являются важнейшими факторами, детерминирующими их готовность к браку. Партнерство с другим человеком, ведущее к созданию семьи, опирается на личностный опыт самопознания, самораскрытия, моделируемый посредством тренинга.

Формирование готовности молодого человека к семейной жизни происходит в течение многих лет в результате научения, обучения, развития, ассимиляции семейных паттернов взаимодействия. Особенность тренинговой формы работы, насыщенность тренинга личностно-значимыми событиями, организованное безопасное, поддерживающее взаимодействие с другими обеспечивают наиболее короткий, с точки зрения временных затрат, путь получения личностного опыта переживаний о себе как будущем семьянине.

Целью тренинга является формирование готовности студенческой молодежи к семейной жизни.

В ходе проведения тренинга решаются следующие задачи:

- исследование участниками групп различных сторон собственной личности;
- осознание и получение опыта переживаний существующих различий между мужчинами и женщинами, между собственными представлениями и социальными стереотипами, между внутренним Я и ролевым поведением;
- развитие конгруэнтности и аутентичности;
- повышение социально-психологической компетентности участников.

Организация межличностного взаимодействия в группе тренинга основывается на системе психологических принципов: диалогизации, активности и персонификации.

Принцип диалогизации состоит в соблюдении личностно равноправных позиций ведущего тренера и участников группы, позиций сотрудничающих людей.

Принцип активности. Ведущий актуализирует тенденцию к личностному росту участников группы, их исследовательскую активность в осознании себя, своей индивидуальности, создает условия для постановки задач саморазвития.

Принцип персонификации. Ведущий группы последовательно осуществляет включение в межличностное взаимодействие личностного опыта участников (чувств, мыслей, соответствующих действий и поступков), побуждает к экспериментированию с отказом от вынужденного следования ролевым ожиданиям и нормативам.

Методологическим основанием к построению программы тренинга являются положения о личности и условиях личностного роста в гуманистических теориях А. Маслоу, К. Роджерса и гештальттерапии Ф.Перлза, идеи о значимости для личностного роста осознания экзистенциальных данностей человеческого бытия в экзистенциальной психологии и психотерапии И. Ялома.

Литература

Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие/ И.В. Вачков. - М.: Изд. «Ось-89», 2000. - 224 с.

Ковалева, О.Ф. О готовности студенческой молодежи к семейной жизни/ Сад.-пед. работа. Серия «У дапамогу педагогу», 2009. - №7. – С. 10-14.

Олифинович, Н.И. Психологическая служба образования: консультативная работа психолога в вузе: учеб.-метод. пособие/ Н.И. Олифинович, С.И. Коптева, Т.В. Уласевич. – Минск: БГПУ, 2010. – 132с.

**О.М. Овчинников (ВЮИ ФСИН России,
Владимир, Россия)**

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ФЕНОМЕНА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Зарубежные исследователи под аддиктивным поведением обычно понимают злоупотребление различными веществами, изменяющими психическое состояние, включая алкоголь и курение табака, до того, как от них сформировалась зависимость (Miller, 1984; Landry, 1987). Отечественный исследователь Ц.П. Короленко (2000) дает более широкую трактовку определения аддиктивного поведения: это одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема ПАВ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интуитивных эмоций.

А.Е. Личко подчеркивал, что важную роль в развитии АП играют преморбидные особенности личности, точнее особые типы акцентуации характера. Студенты с акцентуациями неустойчивого, эпилептоидного, гипертимного и истероидного типа наиболее склонны к употреблению ПАВ. Наркотизация этих студентов – результат их тяготения к легким развлечениям, способности легко попадать под дурное влияние. Побудительный мотив – эйфория. Общей характерологической особенностью, которая предрасполагает этих студентов к употреблению ПАВ, является смешанная способность к самоконтролю, тенденция действовать по минутному впечатлению. А.Е. Личко подчеркивал, что именно акцентуанты наиболее подвержены риску развития АП в целом, поскольку именно у них наиболее развита реакция группирования со сверстниками.

Ц.П. Короленко выделяет наиболее характерные черты личности студентов, которые могут способствовать развитию АП: сниженная переносимость трудностей, скрытый комплекс неполноценности, стереотипичность, повторяемость поведения, тревожность.

Рядом исследований (Д.В. Четвериков и др.) установлено наличие трех психологических механизмов в возникновении АП:

1. Конвенциональный механизм – следствие аддиктивной социализации. В инициации АП имеет значение прямая индукция группы сверстников, недостаточный родительский контроль, психологический инфантилизм, алкогольная семья, на интенсивность аддикции в большей степени влияют неудовлетворенный гедонизм, неполная семья, антисоциальность сверстников. Социальные расстройства (криминальное поведение) в большей степени оп ределяет косвенная индукция компании сверстников, психологический инфантилизм, гипопротекция, экономические проблемы в семье. На большинство характеристик АП негативно влияет семейный алкоголизм. Формирование личности связано с аморфностью личностной структуры лиц ближайшего окружения. Родители обычно малокультурные люди, с узким кругом интересов. В 22 наблюдениях конвенциональная ориентация формировалась у пресыщенных молодых людей в семьях успешных бизнесменов. В 15 случаях конвенциональные нормы выявлены у студентов выросших в детском доме. При

формальном удовлетворении жизненных потребностей, воспитание здесь не формировало четкой иерархии потребностей, а черты авторитаризма подавляли инициативу, тормозя развитие мотивационной структуры личности.

2. Диссоциальный механизм (40 респондентов). Формировался в неблагоприятной микросоциальной среде при аффективных и диссоциальных расстройствах.

В 20 случаях респонденты росли в условиях с социально-негативной ориентацией – в семьях больных агрессивным алкоголизмом, где пьянство, кражи, безнравственность и преступность являлись стилем жизни, который интериоризовался по механизму прямой инкорпорации. Поиск референтных объектов и ситуаций опьянения был естественным продолжением формирования девиантных установок. В 20 случаях инициальным моментом формирования такого механизма являлась реакция протеста против родителей и школы, следующее за которой отрицание общепринятых норм-правил, обусловило диссоциальный выбор референтной среды. Студенты втягивались в группы с криминальным поведением, усваивали их систему ценностей, жаргон, форму поведения. В 26 ситуациях причиной инициации АП стали дисфорические мании, признаки которых появлялись в возрасте 14-16 лет. Они дебютировали психопатоподобными нарушениями с расторможенностью, бестактностью, склонностью к алкогольным и сексуальным эксцессам. При диссоциальных расстройствах личности (20 человек) отмечен скудный эмоциональный резонанс – сопереживание, благодарность, страх. В становлении АП при этом механизме индуктивное воздействие невелико, а респонденты сами являлись индукторами для конвенциональных личностей – каждый из них в год инициировал наркоманию у 8-10 человек, тогда как в других группах этот показатель не более 3 человек.

3. Интегрирующий механизм. Развивался в ситуациях острой и хронической фрустрации, жизненной неустроенности, при несоответствии внутренней и внешней культуры, при своеобразии социальных и сексуальных установок, переживаниях психической или физической измененности с невозможностью управлять психикой и руководить поступками, стремлении избавиться от тревоги, чувства вины или внутренней пустоты.

Развитие механизма может быть связано с эндогенными причинами (шизофрения, аффективные психозы). Эти факторы являются причинами, запускающими поиск опьяняющих веществ и ситуаций. Интенсивность АП при данном механизме определяет депрессивная симптоматика. Социальные нарушения определяются также депрессивными расстройствами.

По мнению Л.Н. Собчика (1998), инициальная мотивация у студентов представлена в основном несколькими наиболее частыми мотивами, которые встречаются при разных формах АП. При злоупотреблении разными веществами мотивы неодинаковы. Например, для первого употребления наркотического средства в опьяняющих дозах мотивом чаще всего служит реакция группирования со сверстниками, “чтобы считали своим”. Мотивация первого употребления галлюциногенов чаще сводится к стремлению испытать неизведанные раньше ощущения и переживания (“любопытство”).

А.Н. Галагузов предлагает рассматривать причинный комплекс в тройном аспекте: 1. Причины отклоняющегося поведения в целом; 2. Причины отдельных видов отклонений (ПАВ); 3. Причины отдельных поступков.

Причины могут быть главные и второстепенные, внешние и внутренние. Главная причина – та, которая определила существенные черты следствия. Внутренние причины имеют основу в закономерностях саморазвития предметов, в их основных противоречиях. Причины, которые основаны на взаимодействии данной вещи с другими, а также порождаемые внешними противоречиями, относятся к внешним. Внешними причинами употребления ПАВ, очевидно, следует считать некоторые процессы, происходящие на уровне всего общества, внутренними – личностные, возрастные и индивидуальные особенности студентов, побуждающие их к употреблению ПАВ.

Одной из социально – психологических причин употребления студентами ПАВ являлись неблагоприятные семейные обстоятельства и недостатки семейного воспитания.

Концепции, проанализированные в данном параграфе, основываются на представлении о неслучайности возникновения проблем, связанных с употреблением наркотиков. Использование ПАВ выступает как средство решения этих проблем. Мы считаем,

что акцент профилактики необходимо делать не на предотвращение нежелательного события, а на поиске и овладении адекватными средствами решения проблем. При реализации такого подхода необходимо содействовать росту возможностей человека, когда выбор делается в пользу самоактуализации.

**Н.И. Евсюкова (ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия).**

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Научный интерес к проблеме отклоняющегося поведения в России возник в середине XIX века. Это было обусловлено реформированием социально-политического периода к новой нормативно-ценностной системе. В обществе появились люди, которые не смогли приспособиться к новым социальным реалиям, их поведение воспринималось окружающими как социально-эпатажное.

В мировой литературе существует ряд подходов к определению девиантного поведения и его причин. Одни ученые считают, что девиация – это отклонение, которое влечет за собой изоляцию, лечение, пенитенциарное наказание (Н. Смелзер), другие – видят причину девиации в расхождении между целями общества и социально-одобряемыми средствами признания этих целей (Р. Мертон), третьи подчеркивают, что девиации возникают в результате конфликтов между культурными нормами общества.

Наши исследования показали, что в феномене девиантного поведения надо анализировать не отдельные его виды, а разрабатывать общую, «сквозную», концепцию отклонений, подчеркивая, что объем исследований по этой проблеме должен иметь комплексное содержание.

В научных трудах С.А.Беличевой, Ю.А. Клейберга, Л.К. Фортовой, под девиантным поведением молодежи понимаются отклонения от принятых в данном обществе социальных норм; отклонения процесса усвоения и воспроизводства нравственных

норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому индивид принадлежит.

В психологической литературе ряд ученых (В.В. Ковалев, А.Е. Личко) называют девиантным поведением, отклоняющееся от социально-психологических и нравственных норм или как ошибочный антиобщественный образец решения деструктивного конфликта, проявляющегося в нарушении общественно принятых норм или в ущербе, нанесенном общественному благополучию, окружающим и себе. В качестве дополнительных признаков выделяются трудности коррекции поведения и особую необходимость в индивидуальном подходе со стороны кураторов и внимании сокурсников.

Большую популярность имеет также точка зрения, что девиации возникают вследствие чрезмерного социального контроля, когда на поведение личности общество реагирует негативными санкциями.

По мнению Г. Беккера, девиация – это следствие соотнесения действия с правилами применения санкций к нарушителю.

Представляет интерес и определение девиантного поведения, предложенное Я.И. Гилинским. По мнению ученого, под отклоняющимся поведением понимается поступок, действие человека или социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, несоответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам).

С.В. Трофимов определяет девиантное поведение как сложное социально-психологическое проявление, которое характеризуется отсутствием положительных интересов и стремлений, низкой общей культурой, неуважительным отношением к окружающим, агрессивностью, цинизмом, безответственностью, вредными привычками (курение, алкоголизм, наркомания, игромания, сквернословие).

Несмотря на некоторые различия, все авторы считают главным критерием девиации – нарушение норм, принятых в данном обществе.

Авторы «Словаря современной западной социологии» отмечают, что «девиантное поведение» это социальное явление,

несоответствующее установившимся в данном обществе нормам (стереотипам, образцам поведения: правонарушение, преступность, пьянство, самоубийство, проституция и др.).

Коэн А. убежден, что девиантное поведение необходимо связывать не только с нарушением социальных норм, но и социальных ожиданий, ценностей, социальных ролей. Он определяет отклоняющееся поведение как такое, которое идет вразрез с институционализированными ожиданиями, разделяемыми и признаваемыми законными внутри социальной системы [Коэн А., 1999].

В.И. Полубинский отмечал, что необходимо конкретизировать понятие отклонения от нормы. «Возникает много вопросов: о пределах нормы, историко-культурном контексте нормы, тех субъектах или социальных институтах, которые наделены правом и несут ответственность за эти определения и за действия, ими санкционируемые. Таким образом, девиантность – это жестко определяемое с помощью тех или иных критериев поведение, и процесс, определяемый ситуацией. Девиация – это необходимое дополнение нормы: норма определяется через девиацию, а девиация через норму. Это взаимодополняющие, а часто и амбивалентные понятия.» [Полубинский В.И, 1999].

В научной литературе для характеристики нормы используются разные понятия: «психическая норма», «поведенческая норма», «норма развития», «возрастная», «индивидуальная норма».

Восприятие, оценка и ответная реакция людей на происходящие вокруг события могут зависеть от возраста, пола, особенностей воспитания, культуры, жизненного опыта, настроения.

Для нормальной человеческой психики характерно определенная свобода выбора вариантов поведения. Оптимальное поведение человека не всегда является результатом взвешенных и обдуманных планов. Чаще всего оно зависит от конкретной ситуации, человек не свободен в своем поведении и действует под воздействием усвоенных им образцов.

Типология девиантного поведения студенческой молодежи выстраивается в соответствии с его целями. В одних случаях, это

внешнедеструктивные цели, направленные на нарушение социальных норм (правовых, морально-этических, культурных) и, соответственно, внешнедеструктивное поведение.

Во втором случае – внутридеструктивные цели, направленные на дезинтеграцию с собой личности, её регресс, и, соответственно, внутридеструктивное поведение.

Внешнедеструктивное поведение, в свою очередь, делится на аддиктивное и антисоциальное. Аддиктивное поведение предполагает зависимость химическую – использование веществ специфической активности (спиртных напитков, наркотиков) и нехимическую – гэмблинг (патологическая склонность к азартным и компьютерным играм), оккультная аддикция (зависимость от религиозных сект, ворожбы), кредитную и интернетзависимость.

Антисоциальное (делинквентное) поведение – это деятельность, противоречащая правовым нормам, угрожающая социальному порядку и благополучию окружающих людей.

Предупреждение девиантного поведения студентов предполагает комплексную, многоуровневую, поэтапную и динамическую систему взаимосвязанных действий, направленных на восстановления его в праве, в статусе, здоровье, дееспособности в собственных глазах и перед лицом окружающих.

Профилактика девиантного поведения студентов в системе реабилитации связана с устранением, сглаживанием, снятием причин, условий и факторов, которые вызывают те или иные отклонения в развитии личности.

Литература

1. Беличева С.А. Превентивная педагогика. – М., 1997.- С. 30-32.
2. Личко А.Е. Наркология. – М., 1999. – С. 40-41.
3. Фортова Л.К. Правовое поведение молодежи и его детерминация. – Учебное пособие. – Владимир, 2006. – С.50-53.

Д.О. Донченко (БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности включает в себя не только освоение теоретических знаний, но и готовность и умение специалистов действовать практически в реальных ситуациях.

В настоящее время, одной из основных проблем в подготовке студентов – будущих педагогов социальных – является недостаточность их практической подготовки по различным направлениям будущей социально-педагогической деятельности, включая и такое важное, как профилактика противоправного поведения несовершеннолетних. Практическая подготовка в данном русле предполагает, на наш взгляд, овладение способностью будущими специалистами применять, в соответствии с необходимостью, конкретные социально-педагогические средства.

В нашем понимании социально-педагогические средства – это возможности для достижения конкретной цели социально-педагогической деятельности или то, что дает возможность достигнуть цели воспитания.

Эффективный процесс воспитания предусматривает применение средств, способных нейтрализовать воздействие негативных факторов, а также усилить действие факторов, положительно влияющих на развитие потенциала личности в социально-правовом русле.

Социально-педагогические средства должны давать возможность несовершеннолетним сталкиваться с реальными последствиями своих поступков, а также помогать преодолевать эти последствия, приобретая при этом позитивный социальный опыт взаимодействия с различными социально-правовыми институтами.

Исходя из современных тенденций социально-педагогической мысли, одним из важных направлений в профилактической деятельности является формирование *социально-правовой компетентности*, базирующейся на нравственном фундаменте личности. Социально-правовая компетентность предполагает способность и готовность индивида, благодаря приобретенному опыту, самосознанию и саморегуляции, успешно решать возникающие в процессе

социализации социально-правовые задачи, актуальные для данного общества, выбирая для этого адекватные средства, соотносимые с правовыми требованиями.

К социально-педагогическим средствам формирования социально-правовой компетентности можно отнести:

- вовлечение в общественно-полезную и гражданско-значимую деятельность;
- комплексную профилактику актуальных правонарушений, которая включает в себя как ознакомление с соответствующими правовыми нормами, конкретным правовым просвещением или просвещением и информированием по часто нарушаемым нормам;
- выработку навыков адекватных способов удовлетворения необходимых потребностей, предоставление и ознакомление с альтернативными путями удовлетворения необходимой актуальной потребности, выработка навыков социального мобильного реагирования в случае невозможности сразу удовлетворить нужную потребность;
- предоставление путей исправления, возмещения ущерба потерпевшим, обществу и себе;
- проведение социального расследования всех возможных причин совершения типичных преступлений и правонарушений и разработка мер противодействия и их нивелирования.

Несомненно, главным критерием эффективности применяемых средств является успешное достижение с их помощью поставленных целей.

В теоретическом плане знакомство с набором и особенностями применения различных социально-педагогических средств происходит при изучении студентами ряда специальных дисциплин. Далее должно осуществляться освоение и закрепление изученных средств, что реализуется в ходе ознакомительных учебных практик в различных учреждениях образования, таких, например, как школа, колледж, социально-педагогический центр с приютом. Что же мешает будущим специалистам освоить как можно больший набор социально-педагогических средств?

Наверное, одной из основных причин является отсутствие возможностей использования специалистами в современной социально-педагогической практике для разрешения возникающих

социально-педагогических проблем всех необходимых для этого средств. Количество и эффективность социально-педагогических средств зависит от потенциала воспитательного учреждения, а также от наличия, разнообразия и потенциала других взаимодействующих воспитательных социальных институтов.

Практика показывает, что педагоги социальные в своей деятельности, связанной с профилактикой противоправного поведения подростков преимущественно используют такие формы и методы работы, как беседы, лекции, дискуссии, консультации. В содержании организуемого процесса правового воспитания преобладает в большей степени информативно-ориентационное направление (обеспечение учащихся знаниями о значении, основных сферах и механизмах правового регулирования общественной жизни; о правах и обязанностях государства и граждан по отношению друг к другу, о системе права).

Таким образом, приоритет отдается получению правовых знаний, изучению законов, в то же время по различным причинам, как зависящим от педагогов, так и нет, не всегда возможна организация практического освоения социально-правовых ролей для учащихся.

Немаловажно и то, что результативность применяемых средств зависит от мастерства специалиста, уровня его знаний в области педагогики, психологии, от возможностей и умений педагога создать эти средства.

Таким образом, можно заключить, что большинство причин, снижающих потенциал социально-педагогической деятельности, все-таки связано с уровнем профессиональной подготовки специалистов. Поэтому актуальным направлением в успешной подготовке будущих педагогов с социальными к деятельности по профилактике противоправного поведения несовершеннолетних является расширение возможностей для теоретического и практического овладения студентами средствами деятельностно-практического направления, с помощью которых они смогут научить детей умению видеть последствия совершаемых действий; создавать для этого ситуации, максимально приближенные к реальной практической деятельности правового характера с целью приобретения

несовершеннолетними опыта правомерного и социально активного поведения.

**И.В.Клочко (Московский университет МВД России,
Москва, Россия)**

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Высокий уровень правовой культуры у членов общества является важнейшим условием признания этого общества гражданским, а государства, граждане которого имеют развитую правовую культуру – правовым [Комаров С.А., 2004].

Именно правовая культура, базирующаяся на нравственной культуре личности, а не только отдельные правовые или нравственные знания, во многом способны реализовать вечную мечту человечества о торжестве закона, окрашенную светом взаимного уважения и любви.

Особый интерес вызывает формирование правосознания молодых людей. Под этой категорией мы понимаем возраст 14-17 лет (периодизация Д.Б. Эльконина). С точки зрения, Д.Б. Эльконина, у молодого человека в этом возрасте вновь появляется потребность к самопознанию, формируется самосознание, ставятся задачи саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации. Осуществляется профессиональное и личностное самоопределение, ему важно знать, кем он будет. Ведущая деятельность - учебно-профессиональная, в процессе которой формируются мировоззрение, профессиональные интересы, идеалы [Эльконин Д.Б., 1989].

Необходимость наличия правосознания у молодых людей вытекает из активного развития в последние десятилетия новых правовых институтов Российской Федерации. Все чаще межличностные правовые отношения решаются на основе использования законодательства. Для безопасной и бесконфликтной жизнедеятельности современного человека он должен быть не просто «юридически подкован», а являться носителем культуры. Необходимость ее формирования вытекает из характеристики современного представления о правовом

статусе личности. Сегодня этот статус включает в себя совокупность прав, свобод, законных интересов, а также обязанностей личности, в основе которых лежат конституционные права свободы и обязанности [Комаров С.А., 2004].

Современные отрасли системы российского права значительно дополнены, расширены, кардинально изменены в соответствии с новыми политическими и идеологическими тенденциями, доминирующими в российском законодательстве.

Для освоения ведущих правовых норм, их адекватного использования при защите своих прав и свобод, полноценного и эффективного труда, бесконфликтной жизни в обществе, укрепления российской законности и общественного порядка, развития социальной активности современному человеку необходимо формирование правосознания.

Правовое сознание представляет из себя совокупность взглядов, идей, выражающих отношение людей, социальных групп к праву, законам, правосудию, их представлении о том, что является правомерным или неправомерным..

Выделяют следующие основные черты правосознания молодых людей:

Является одной из форм общественного знания.

Состоит из идей, теорий, чувств, эмоций, настроений и других компонентов.

Носителями компонентов правосознания являются различные субъекты права.

Обращено не только к настоящему, но и к прошлому, и к будущему.

Является формой права в отдельные периоды развития общества.

Ориентирует субъектов права в социально-правовых ситуациях, позволяет им делать соответствующий (не всегда правомерный) выбор и принимать юридически значимые решения.

Концентрированным выражением правосознания, как формы общественного сознания, является правовая идеология, система правовых взглядов, основанных на определенных социальных и научных позициях.

Правовая идеология – это понимание права, включающее правовые знания, идеи, концепции, теории, представления. Это

рациональный уровень правосознания, формирующийся в процессе интеллектуального осмысления права. Психологическую сторону правосознания составляют привычки, чувства и эмоции молодых людей в отношении правовых явлений. Это стихийный, интуитивный, неконтролируемый разумом уровень правосознания. Эмоциональное состояние человека непосредственно влияет на выбор того или иного поведения – правомерного или неправомерного. Возраст 14-17 лет представляет собой критический период для психопатии. Эмоции сильны и ими трудно управлять. С этим связано неумение сдерживать себя, слабость самоконтроля, резкость в поведении. При встрече с трудностями возникает сильное чувство противодействия, молодой человек бросает дело, реже – становится настойчивее и доводит начатое до конца [Шилова Т.А., 2004].

Поведенческими элементами правосознания являются привычки, установки, готовность к деятельности.

Одним из видов правосознания является индивидуальное правосознание – это результат перекрещивающегося воздействия многих факторов (семьи, школы, микросреды, индивидуальных склонностей, восприятия действующего законодательства). Оно вырабатывается в процессе формирования личности под воздействием социальных факторов при самом активном участии самого индивида.

Благодаря индивидуальному правосознанию становится возможным правовое регулирование общественных отношений, осуществляемое через поведение индивидов. Наряду с внешними физическими и психическими побудительными факторами правового регулирования (авторитет власти, принуждение, невыгодные последствия, предусмотренные санкцией правовой нормы) действуют и внутренние побудительные мотивы, основанные на сложившемся индивидуальном правосознании – правовые понятия, представления, взгляды, убеждения и т.п.

Если правовые требования не совпадают с внутренними убеждениями того или иного человека, то действуют внешние, принудительные моменты, содержащиеся в правовой норме (санкции, юридическая ответственность).

Каждая личность является носителем определенного правосознания: высокого или низкого, развитого или незрелого,

правильного или искаженного. Верное, адекватное осознание права имеет важнейшее значение для жизнедеятельности человека, его поведения, юридического мировоззрения, культуры, гражданской позиции. Неразвитое или деформированное правосознание служит питательной средой для многих правонарушений, других антиобщественных аномалий. Это актуализирует вопрос о формировании более развитого, преодолевающего архаичные стереотипы, правового поведения и значительно более высокого правосознания граждан.

Литература

Комаров С.А. Общая теория государства и права: Учебник. / С.А. Комаров. 7-е изд. - СПб.: Питер, 2004. - 512 с.

Шилова Т.А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе: Практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 96 с.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Юридический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1984.- 354 с.

С.В.Баранова (РУДН, Москва, Россия)

СООТНОШЕНИЕ «ЦЕННОСТЕЙ» И ИХ «ДОСТУПНОСТИ» В РАЗЛИЧНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СФЕРАХ СТУДЕНТОВ

Актуальным является установление ценностных приоритетов личности, а также определение их уровня расхождения между ценным и доступным в мотивационно-личностной сфере личности. Нам представляется существенным выявить осознаваемое состояние вовлеченности личности в собственные внутренние конфликты и степени внутренней неудовлетворенности

В нашем исследовании использовались: Методика «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б.Фанталовой, позволяющая установить наличие внутренних конфликтов (ВК) и внутренних вакуумов

(ВВ) в мотивационно-личностной сфере испытуемых, определять их локализацию и степень выраженности

В качестве жизненных ценностей предлагалось сравнить такие ориентиры, как: Активная деятельная жизнь; Здоровье (физическое и психическое); Интересная работа; Красота природы и искусства; Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); Материально обеспеченная жизнь; Наличие хороших и верных друзей; Уверенность в себе; Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры и интеллекта); Свобода как независимость в поступках и действиях; Счастливая семейная жизнь; Творчество (возможность творческой деятельности); методика исследования уровня субъективного контроля (УСК), созданная Е.Ф.Бажиным, Е.А.Голынкиной и А.М.Эткингом в Ленинградском психоневрологическом институте им.В.М.Бехтерева на основе шкалы Дж.Роттера.

Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров.

Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам.

При сравнении Уровня общей интернальности I_o , показатели выше у группы занимающихся в СПМО РАТЬ. При сравнении с другими исследуемыми группами достоверные различия по критерию Манна-Уитни составляют

Между СПМО РАТЬ и МЭСИ $U(I_o) = 54$ при $p = 0,001$

Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных новообразований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его действительности. Особое значение приобретает связь ценностных ориентаций с направленностью личности. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, к другим людям, к себе сомой, основу мировоззрения, ядро мотивации и

"философию жизни". Ценностные ориентации – способ дифференциации объектов действительности по их значимости (положительной или отрицательной).

Направленность личности выражает одну из самых существенных ее характеристик, определяющую социальную и нравственную ценность личности. Содержание направленности – это, прежде всего доминирующие, социально обусловленные отношения личности к окружающей действительности. Именно через направленность личности ее ценностные ориентации находят свое реальное выражение в активной деятельности человека, то есть должны стать устойчивыми мотивами деятельности и превратиться в убеждения.

Ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках.

В процессе выявления ценностных ориентаций, необходимо учитывать два основных параметра: степень сформированности структуры ценностных ориентаций и содержание ценностных ориентаций (их направленность), которое характеризуется конкретными ценностями, входящими в структуру.

Интерииоризация ценностей как осознанный процесс происходит при способности выделить из множества явлений те, которые представляют для него некоторую ценность (удовлетворяют его потребности и интересы), а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от условий, близких и далеких целей всей своей жизни, возможности их реализации и тому подобное.

Второй параметр, характеризующий особенности функционирования ценностных ориентаций дает возможность квалифицировать содержательную сторону направленности личности находящейся на том или ином уровне развития. В зависимости от того, какие конкретные ценности входят в структуру ценностных ориентаций личности, каковы сочетание этих ценностей и степень большего или меньшего предпочтения их относительно других, можно определить, на какие цели жизни направлена деятельность человека.

Значения Интегрального показателя рассогласования в ценностно-смысловой сфере R у занимающихся в СПМО РАТЬ и студентов МЭСИ различаются.

Показатель R у занимающихся в СПМО РАТЬ ниже чем у студентов МЭСИ. Достоверное различие по критерию Манна-Уитни составляет $U(I_0) = 93$ при $p = 0,0048$

Рассмотрим показатели средних значений значимости ценностей для каждой группы. По ценности «активная деятельная жизнь» у испытуемых МЭСИ – 2,9, а у СПМО «РАТЬ» – 4,9. По ценности «любовь» у МЭСИ – 8,6, тогда как у СПМО «РАТЬ» – 9,3. По шкале «материально обеспеченная жизнь» у студентов МЭСИ – 5,6, у а СПМО «РАТЬ» – 2,3

Достоверно доказано, что существуют некоторые отличия по значимости ценностей занимающихся в СПМО РАТЬ. По сравнению с другой группой значимость ценностей «Активная, деятельная жизнь», «Красота природы и искусства» и «Возможность творческой деятельности» выше. А наличие материальных затруднений занимающихся не пугает.

Ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняет ее простотой и гармонией, что ведет к подлинной свободе – свободе от колебаний и страхов, свободе творческих возможностей. Ценности не являются неизменными, раз и навсегда упорядоченными, их перестройка возможна.

Литература

Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. –128 с.

СЕКЦИЯ 5.

ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО

**А.Д. Гарцов (РУДН, Москва, Россия),
С.А.Асанова (Университет Соген, Сеул, Корея)**

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

В условиях формирования глобального сетевого мира, переход человечества к веб-стилю жизни, работы, образования особенное значение приобретает развитие электронного обучения, в том числе иностранным языкам. Стремительный переход от аналоговых¹¹ технологий к цифровым, растущая потребность общества и государства к перемещению потребителей и трудовых ресурсов в сетевой мир кардинально меняет педагогические процессы, лингводидактику, методику обучения РКИ, требует новой методологии в создании соответствующей времени **информационной среды обучения** (ИСО) иностранным языкам. Успешное построение эффективной ИСО для обучения в сех желающих русскому языку как иностранному возможно при выполнении ряда необходимых условий. *Во-первых*, необходим учёт особенностей преподаваемой дисциплины. Так, специфика обучения иностранным языкам состоит в том, что а) это процесс овладения не знаниями, как при обучении иным предметным дисциплинам, а *навыками и умениями*; б) иностранный язык изучается с целью общения на конкретном языке, в свою очередь, обучение видам речевой деятельности – слушанию, говорению, чтению, письму – требует использования повышенной мультимедийности и интерактивности, в отличие от обучения дисциплинам знаниеведческого цикла.

Во-вторых, следует согласиться с необходимостью изменения на методологическом уровне технологии производства **электронных средств обучения** нового поколения (ЭСО). Без новой технологии и постоянной модернизации электронных средств обучения трудно рассуждать о полноценном, системном обучении языку с использованием компьютерных и сетевых форм обучения, тем более что *средства обучения* – базисная категория теории и методики обучения иностранцев русскому языку как иностранному. В-третьих, научно-исследовательская деятельность современных педагогов должна быть сфокусирована на изучение дидактического и методического потенциала веб-страницы,

основной формы экранного представления образовательного контента. Все электронные средства обучения, начиная от учебно-методического комплекса и заканчивая небольшим тренажёром, представляют собой набор веб-страниц, объединённых гиперсвязью.

В качестве существенной инноватики электронного обучения следует расценивать появление в системе электронных средств обучающей игры, которая занимает особенное положение в силу своей специфики и методической новизны. Игровой азарт как мощнейший дидактический стимул в педагогическом процессе использовался с античных времен. Закономерное перемещение процесса обучения в формат веб-страницы, инновационные качества электронных средств позволяют сделать интерактивную обучающую игру обязательным компонентом каждого урока при обучении разным аспектам речевой деятельности иностранного языка. Обучаться играя или играя обучаться возможно при условии, что базовые свойства игры (соревновательность, динамизм, азарт, увлеченность, скорость реакции и др.) реализуются на тщательно подобранном методическом материале, а сама интерактивная электронная игра (ИЭИ) жёстко привязана к грамматической теме урока, виду речевой деятельности, уровню обучения.

В русле нового научного направления зарождаются новые аспекты электронной дидактики и методики обучения языкам, например, *педагогический веб-дизайн ЭСО*, который реализуется в формате веб-страницы. Являясь центральным звеном глобальной информационной системы веб-страница стала объектом изучения многими научными областями. Основными универсальными свойствами веб-страницы являются мультимедийность, интерактивность, гипертекстовость. Надо сказать, что последнее качество абсолютно новаторское, если мультимедия и интерактив дискретно реализовались в предшествующих информационно-образовательных технологиях, то гиперсвязь стала возможной только в формате веб-технологий.

Когда мы говорим об электронной (сетевой) лингводидактике, то имеем в виду новое направление в теории и практике обучения иностранным языкам. В нашем случае речь идет о новых языковых явлениях, которые обнаруживаются лишь

в формате веб-страницы, и способах оптимизации обучения языку с учетом свойств нового формата функционирования языковых и речевых единиц. Новые закономерности методики обучения языку в электронном формате можно увидеть лишь при наличии многочисленных обучающих программ-вариантов по каждому лексическому, грамматическому, речевому или культурологическому аспектам обучения.

В-третьих, для работы в новой информационно-образовательной среде нужен качественно иной подход к профессиональной подготовке педагога. Сравнительно недавно от преподавателя требовались лишь уверенные базовые навыки владения компьютером. Оставаясь на таких позициях, мы игнорируем уже сформировавшуюся философию эволюции электронных устройств, цифровых и телекоммуникационных технологий, заключающуюся в том, что каждый специалист, владея авторским инструментарием, способен решать основные профессиональные задачи самостоятельно. Следовательно, переподготовка преподавателя должна вестись с установкой на приобретение им не общих, а профессионально-ориентированных знаний и умений использования информационных и коммуникационных технологий в практике обучения иностранным языкам. Новые качества необходимы по той причине, что в растущем сетевом мире аппаратные средства, информация и технологии, в том числе и педагогические, быстро устаревают, без оперативного их обновления и создания современных педагог не может эффективно управлять образовательными процессами, тем более прогнозировать и влиять на них. Таким образом, наиболее актуальной на повестке дня является проблема подготовки *сетевых педагогов*.

Компетенции современного педагога позволят разрешить главные противоречия, которые образовались в результате стремительного развития электронных и цифровых технологий, что повлекло изменение стиля жизни человека, его коммуникативного и профессионального поведения в обществе, в том числе и в сетевой среде:

1. уменьшить разрыв между поколениями педагогов и учеников (мышление современного поколения учеников сформировалось уже в эпоху цифровых технологий, поэтому для

него нет проблем в плане полноценного управления электронными устройствами, цифровыми средствами коммуникации, в отличие от опытных педагогов, имеющих мышление эпохи аналоговых технологий и не готовых использовать дидактический потенциал цифровых технологий в нужном объеме);

2.восстановить status quo преподавателя при создании средств обучения (в аналоговую эпоху созданием средств обучения занимались опытные преподаватели в массовом порядке, поэтому вариативов средств обучения было много, они были высокого качества и обновлялись регулярно, что позволяло управлять процессом обучения системно, с учётом целевой организованности и профессиональной ориентированности аудитории.

Литература

1. Атабекова А .А. Лингвистический дизайн web-страниц. М.:РУДН, 2003.

2. Балыхина Т.М. От методике к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – Москва: РУДН, 2010.

3. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика. Инновации языкового образования. – Германия, Саарбрюккен: LAP, 2010.

4. Мэтью Мердок, Трейон Мюллер. Взрыв обучения. Москва: Альпина Паблишер, 2012.

Е.А.Бодина (МГПУ, Москва, Россия)

МЕХАНИЗМЫ НРАВСТВЕННОГО КУЛЬТУРООСВОЕНИЯ

Нравственное культуросвоение становится сегодня одной из первоочередных образовательных и воспитательных задач, на которой сфокусировано внимание ученых и педагогов - практиков. Именно нравственное культуросвоение как процесс и результат нравственно обусловленной инкультурации является проблемным полем формирования духовно-нравственной культуры личности. Однако понятие нравственного культуросвоения, его содержание и механизмы прояснены слабо.

Цель настоящей статьи – конкретизировать содержание и механизмы нравственного культууроосвоения, обеспечивающие формирование духовно-нравственной культуры личности. Прежде всего, дадим определения основных понятий.

Наиболее общим и универсальным является понятие культуры. Это - ценностные продукты духовной и материальной деятельности человека и сам человек как носитель и создатель культуры. Другими словами, культура – это ценностные продукты творческой деятельности человека, включая его самого. Культууроосвоение - это постижение и присвоение культуры как творческого наследия человечества для последующего приумножения. При этом нравственное культууроосвоение – это осознание человеком своего единства и гармонии с культурой, постижение ее общечеловеческого этического и эстетического смыслов, своей к ней сопричастности и ответственности за сохранение и приумножение.

Нравственное культууроосвоение является объективным условием и путем формирования духовно-нравственной культуры личности – результата осознания человеком своего единства и гармонии с культурой, постижения ее общечеловеческого этического и эстетического смыслов, личной ответственности за сохранение и приумножение культуры. Подчеркнем важность воплощения духовно-нравственной культуры личности в репродуктивной и продуктивной практической, по сути, творческой деятельности.

Для раскрытия содержания и механизмов нравственного культууроосвоения рассмотрим такой важный, на наш взгляд, механизм, как уподобление. Речь идет о масштабном процессе уподобления в процессе освоения личностью культуры. Термин «уподобление» встречается в научной литературе довольно редко, в основном, в таких областях гуманитарного знания, как философия и психология (Платон, В. С. Соловьев, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев и др.). Для прояснения его смыслового значения и обоснованности выбора сравним термин «уподобление» с термином «отражение».

Отражение в его классическом понимании означает творчески активное воспроизведение объекта субъектом. При этом активность субъекта обусловлена его индивидуальным

своеобразием и самоценностью. Роль объекта отражения как объективной, независимой от субъекта данности достаточно пассивна. Когда же речь идет об уподоблении, то наряду с активностью субъекта, стремящегося уподобиться объекту, предполагается и активная роль объекта, поскольку он выступает в роли модели, образца, идеала.

Ведущая роль объекта уподобления, служащего образцом и стимулом встречной инициативы субъекта, фактически педагогична. Причем, содержание процесса уподобления – не простая идентификация субъекта и объекта как одно из проявлений целостности и всеединства мира, а стремление субъекта к постижению глубинной сути объекта, его высшего смысла. Подчеркнем, постижение и одновременно – приближение к уровню ценностных (с точки зрения субъекта) качеств объекта. Таким образом, процессу уподобления свойственна направленность не просто в перспективу, а в высокую перспективу, отражающую общечеловеческие идеалы и чаяния. Поясним подробнее.

Уподобление есть способ возвышения духовных и физических сил человека при условии разности потенциалов силы в объекте и субъекте или субъектах взаимодействия и ее устремленности «снизу – вверх». Критериями уподобления выступают истина, добро и красота как важнейшие общечеловеческие ценности и ценности культуры.

Уподобление в процессе освоения культуры представляет собой свободный и потому эффективный путь самопознания и самовоспитания личности. Механизм уподобления, реализующийся в процессе эмоционального взаимодействия человека с культурой, отличается универсальностью, поскольку обеспечивает не только педагогическую эффективность культууроосвоения, но и служит всеединству мира: человека и природы, человека и человека, человека и человечества.

Уподобление искусству – важнейшей и специфической составляющей культуры – представляет собой синкретическую форму проявления духовно – деятельностной общности человека и художественного наследия человечества. Заметим, однако, что речь идет не о любом уподоблении. Бесчинства молодежи на

концертах тяжелого рока – тоже уподобление, но лишенное устремленности вверх и опоры на иерархию ценностей.

Уподобление человека музыке - самому популярному виду искусства второй половины XX – начала XXI вв. - заслуживает особого внимания. Человек как целостный организм, высокоорганизованная рецептирующая система реагирует на музыку по принципу уподобления ей, психологического, а затем и деятельностного воспроизведения ее сущностных особенностей. В музыке заключена бесценная педагогичность, реализующаяся в силу эмоционального сопереживания слушателя, диалогического общения с музыкальным произведением и его художественным героем, постижения художественных идей, духовного, общечеловеческого смысла музыки.

Уподобление музыке обеспечивает схожесть человека с ней, ориентацию на ее содержательные ценности и в итоге – соответствующий педагогический эффект, поскольку уподобление представляет собой проявление воспитуемости личности под воздействием внешних педагогически значимых факторов. Анализ этого взаимодействия дает основания для научных обобщений на уровне философско-педагогического осмысления и может служить одним из источников философии музыкального воспитания.

По сути, в процессе уподобления одновременно осуществляются и воспитание (целенаправленное изменение), и социализация - непреднамеренное и естественное вхождение личности в социум. К аналогичному результату приводит и нравственное культуросвоение. Отсюда - уподобление правомерно рассматривать как механизм нравственного культуросвоения, обеспечивающий духовное развитие личности, ее последовательное преображение и активную самореализацию. В таком понимании уподобление служит средством формирования духовно-нравственной культуры личности, ее готовности и способности к нравственному культуросвоению.

Другим механизмом нравственного культуросвоения является иерархизация культурных ценностей с точки зрения их духовно – практической значимости, нравственной и гуманистической наполненности. При этом направленность «снизу – вверх» обязательна. Именно в ней выражается разность

потенциалов силы (в том числе, и художественной) в субъектах педагогического взаимодействия, устремленность в высокую перспективу. Иерархизация, помимо этого, позволяет дифференцированно оценивать окружающие явления с позиции их духовно-нравственного содержания и направленности.

Важным механизмом нравственного культуросвоения является также его соотнесение с собственными жизненными устремлениями, помыслами и перспективами. Только соизмеряя себя с культурой, выработанной человечеством или конкретным «другим», видя свою общность с ней и испытывая потребность в сохранении и умножении того, что достигнуто другими, человек вступает на путь нравственного культуросвоения и параллельно – духовного саморазвития и самосовершенствования..

В связи с этим напомним мысль Б. П. Юсова о том, что плюс и минус притягиваются только в естественно – научной сфере, но никак не в сфере культуры и искусства. Здесь все наоборот: плюс стремится к плюсу так же, как минус – к минусу. Следовательно, и здесь вступает в действие механизм уподобления, в итоге обеспечивающий общность культуры и духовную преемственность поколений.

Обобщим изложенное. Нравственное культуросвоение представляет собой осознание человеком своего единства и гармонии с культурой, постижение ее общечеловеческого и эстетического смысла, своей к ней сопричастности и ответственности за сохранение и приумножение.

Основными механизмами нравственного культуросвоения являются: уподобление как способ возвышения духовных и физических сил человека при условии разности потенциалов силы в субъектах взаимодействия и устремленности «снизу – вверх»; иерархизация культурных ценностей, а также их соотнесение с собственными жизненными чаяниями, возвышенными устремлениями и перспективами.

Нравственное культуросвоение представляет собой один из важнейших и общезначимых образовательных ориентиров обозримого будущего, а также составляет содержательную основу формирования духовно-нравственной культуры личности, которая аккумулирует в себе результаты освоения важнейших общечеловеческих и национальных ценностей культуры, а также

потенциальную и деятельностную энергию в процессе их приумножения.

**М.Матыевич (Варминьско - Мазурский университет,
Ольштын, Польша)**

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЗНАНИЙ О КУЛЬТУРНОЙ АНИМАЦИИ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Действительность современной культуры и ее значение в социализации и воспитании молодых людей являются для современного образования серьезным вызовом, генерируя большое количество проблем и насущных вопросов. Одной из ключевых проблем, четко видимых в контексте программных предпосылок современного образования, реализуемого ним содержания, предположений дидактики, а также направлений ее эволюции кажется проблема роли и места культуры как социологически-аксиологического явления в процессе институционального образования детей и молодежи. Действующие схемы мышления об образовании в слишком маленькой степени замечают значение культуры для специфики функционирования детей и молодежи. Комплексный и глубокий анализ процессов происходящих во время контакта молодого поколения с ее продуктами – „гаджетами”, дает шанс лучше понимать культурные интересы и потребности молодых людей, узнать в какой степени они удовлетворены, а также, какие угрозы и патологии их сопровождают, а последовательно, это дает шанс повысить эффективность образовательно-воспитательского влияния в работе с детьми и молодежью. Может быть, что это облегчит ответ на ряд вопросов, касающихся детерминантов выбора культурной оферты, ее специфики и способов участия в ней молодых людей.

Если современная школа не успевает за необычной динамикой происходящих в сфере культуры перемен, то все время присутствует в ней проблема „межгенерационного расстояния”, которого последствия становятся заметными в частности во всё понижающемся уровне школьных достижений учеников,

девалюации авторитета учителя, а прежде всего в восприятии школьного образования как процесса не совпадающего с реалиями окружающей действительности.

Улучшение этой беспокоившей ситуации стоит искать в изменениях предпосылок образовательной системы (цели и содержания), а прежде всего в отношении и компетенциях учителя – воспитанника. Его профессия до сих пор казалась форпостом столкновения двух типов культуры – молодой, динамической, невежественной и взрослой, воздержанной, с перспективой присматривающейся к этой первой. К сожалению, столкновения состоятся в том, что обычно одна из сторон в них участвующих выходит более потерпевшей, а иногда обе стороны страдают от последствий этого явления. Ситуация в школьном классе похожа, а итог этого столкновения, из-за доминирующей позиции педагога – учителя, ставит молодежную культуру в невыгодное положение. Результаты этого явления заметны практически везде, начиная со школьной спортивной площадки, по виртуальное пространство Интернета. Стараясь изменить настроение педагогов к современной молодежной культуре, необходимым кажется переход от столкновения и поучения к диалогу и рассудительной акцептации. Практические меры этих действий должны находить свое отражение в более частом использовании учителями разных элементов современной массовой культуры в научно-дидактической работе и организации на их основе разных культуротворческих мероприятий, которых местом должна быть именно школа. Кажется, что никакой другой метод не обеспечивает такого спектра возможностей межпоколенческого сотрудничества и взаимопонимания как культурная анимация.

По мнению Й. Жебровского, быть аниматором, „значит вносить жизнь, поощрять, разжигать, давать толчок к предпринятию новых инициатив; оживлять группу, придавать сил и мужества к действию, посредничать и поощрять к участию” [1]. Культурная анимация воспринимается как совокупность процесса креации и автокреации, побуждения и вдохновения людей к культурной активности. Ее характерными чертами считаются:

- 1) открытие творческих потенциалов, не всегда осознанных индивидами и группами;
- 2) побуждение к аутентичному участию в культуре;

3) освобождение творческой активности субъекта и признание ее внутренней ценностью;

4) акцептация индивидуальных и групповых ценностей [2].

Организуя и поощряя к близким, непосредственным контактам с по-разному понятой артистической деятельностью, культурная анимация создает ее участникам неповторимый шанс активно участвовать в процессе создания и креации произведения. Она переносит индивида и группы на другой уровень восприятия культуры и таким образом дает шанс ее коснуться, пережить, понять, приводя к созданию в сознании участников новых типов культурного опыта. При этом, она учитывает индивидуальные интересы участников и прилаживает к ним программы занятий. „Анимация - пишет А. Шиндлер - подчеркивает способ участия в культуре, подчеркивает идентичность, культурное своеобразие разных субъектов культурной жизни” [3]. Культурная оферта анимации не рассчитана на количество участников, но на качество их контакта с культурой и глубину переживаний.

Отождествляя свою деятельность с такими понятиями как: активность, одушевление, приведение в движение, культурная анимация старается преодолеть пассивность и повторяемость массовой культуры, предназначенной прежде всего к пассивному потреблению. Переводя активное участие в культуре, анимация доставляет ценной информации о ней. Ознакомля с разными формами и техниками артистического творчества, позволяет ее участникам на временное исполнение роли творца. Таким образом культурная анимация опровергает множество мифов по теме работы артиста. Преподавая тайны творчества, дает шанс пробуждения у партикулярных индивидов желания создавать, нередко открывает бездействующие предрасположения и таланты, скрытых где-то под оболочкой стыда, боязни и неверия.

Надеждой на восстановление ответствующий диалог поколений, на почве школьного образования, должна быть немедленная трансформация модели работы с молодежью, идущая к направлению „образования к изменчивости мира, при сохранении автономии и идентичности” [4]. Релятивизм жизненного пространства требует соответствующего приспособления к нему воспитательского процесса и образования молодого индивида, начиная с реконструкции передаваемого содержания, его

постоянной актуализации, вплоть до определения нового места молодёжи в этом процессе. Показывается срочная нужда такого педагогического воздействия, которое безусловно акцептует каждое *differentiaspecifica* как непререкаемую ценность и признак общественного „богатства”, позволяя одновременно искать разнообразные и индивидуальные дороги жизненного развития. Практически, эти изменения должны опираться на „переговорах с молодежью по теме образа действительности, в которой мы вместе живем, а особенно, в выработке у молодежи привычки осознанно принимать решения касающиеся образа своего »я«” [5]. Принимать решения, ведущие к достижению межгенерационного консенсуса, но четко подчеркивающего разницы позиций и уважающего право эти позиции занимать.

Культурная анимация может показаться путем восстановления современной педагогики из ситуации кризиса и альтернативой для поколения воспитанников. Встреча на основе анимации не обозначает, как это часто бывает в случае школы, столкновения отличия и конфликта. Обычно она ведется в форме взаимного проникновения, которое мобилизует обе стороны этой встречу к близкому контакту. Идеей анимации является двухсторонняя трансформация, противоположная деспотичному господству чего-то над чем-то или кого-то над ком-то. Вовлечение обеих сторон интеракции это принципиальная черта, отличающая анимацию от традиционного, одностороннего процесса воспитания. Содержание ее воздействия это преобразование действительности на основе предрасположений и интересов анимированных индивидов. У анимации нет одной, выработанной модели работы, системы ценностей и принципов, которые должны стать присвоенными и выученными. Суть ее действия это внутренний мир участников, он является „пространством” ее работы. В случае молодого поколения это приобретает огромное значение потому, что позволяет создавать действительность „завтрашнего дня”, такую, какую молодежь себе желает, в какой сможет хорошо функционировать. Кроме возможности влияния на идентичность молодых людей, анимация может быть использована ими как метод воздействия на окружающую среду и попытка приспособления ее к их требованиям. Как пишет М. Копчинска, „речь идет о том, чтобы влиять, участвовать в

решениях прорывающих сферу культурной жизни в четком смысле, придать большое значение (...) требованиям и интересам [молодежи] в сфере социальной коммуникации, экспрессии и освоения окружающей среды” [6].

Создание определенного „поля” диалога на уровне культурной анимации дает шанс сделать более аттракционным и более интенсивным воспитательский процесс, повысить его достоинства. Условием успеха этой трудной миссии может быть планировка анимационных действий направленных к молодежи, учитывающих некоторые истинные предположения. Принципиальным вопросом этого процесса должна быть попытка учителей и педагогов понять культуру молодых людей. Государственные образовательные и культурные учреждения должны отойти от восприятия молодежной культуры как периферийного явления. Воспитание путем культурной анимации может опираться на выбранные элементы молодежной культуры, предоставляя шанс связаться с молодыми людьми, обогащая их уровень перцепции культуры педагогическими элементами, одновременно позволяет на дискретное воспитательское воздействие. Творческое использование в процессе культурной анимации произведений массовой культуры обозначает активное воздействие и модификацию ее содержания. Это ведет к индивидуальной рефлексии о ее действительном послании.

Литература

1) Żebrowski J., Animacja jako nowa koncepcja edukacji przez kulturę w społecznościach lokalnych, [w:] Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny. Materiały z konferencji naukowej, (red.) J. Gajda, Lublin 1994, s. 34.

2) Jedlewska B., Bierny zachwyt, złudny optymizm czy twórczy niepokój?, [w:] Dylematy animacji kulturalnej, (red.) J. Gajda, W. Żardecki, Lublin 2001, s. 56.

3) Schindler A., Czym jest animacja społeczno-kulturalna?, [w:] Konteksty animacji społeczno-kulturalnej, (red.) K. Hrycyk, Wrocław 2004, s. 35.

4) A. Radziewicz-Winnicki, A. Roter, Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego, Katowice 2004, s. 134.

5) Z. Melosik, Kultura popularna jako czynnik socjalizacji, [w:] Podręcznik akademicki, t. II, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 84.

6) M. Kopczyńska, Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia, Warszawa 1993, s. 66.

О.В.Грибкова (МГПУ, Москва, Россия)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА - МУЗЫКАНТА

Совершенствование образовательной практики и актуальность возрождения хоровых певческих традиций в современной России создает потребность в современном педагоге-музыканте, как педагоге-воспитателе, несущему духовность и культуру подрастающему поколению.

В настоящий момент, подготовка учителя музыки в вузе, помимо теоретической направленности, базируется на наиболее активной хормейстерской – практической и исполнительской форме обучения, где студентами приобретаются основные умения и навыки профессионального мастерства. В этой связи, образовательный процесс при подготовке студентов на музыкально-педагогическом факультете вуза должен организовываться на принципах активной исполнительской хормейстерской подготовки, реализация которых приводит к формированию навыков профессионального общения с коллективом, формированию профессиональной культуры будущего специалиста.

Сказанное приводит к пониманию того, что одной из важнейших составляющих профессии учителя музыки является практическая хормейстерская деятельность, которая связана с определенной спецификой учебного процесса. Коммуникативная часть этого процесса подразумевает наличие необходимых педагогических качеств и способностей, которые являются определяющими в развитии творческого характера обучения. Готовность к творческому общению служит критерием полноценной подготовки будущего учителя, которое формируется

у студентов во время обучения на хоровых практических занятиях музыкально-педагогического факультета. Поэтому, процесс формирования профессионального пространства в условиях хормейстерской подготовки выделяется в отдельную, достаточно сложную задачу, в контексте решения которой просматривается важнейший системообразующий компонент - технологический, направленный на поиск средств, методов и условий формирования творческой личности в условиях хормейстерской подготовки студентов в педагогическом вузе.

Профессиональная подготовка педагога музыканта включает: наличие глубоких знаний, методического опыта и мастерства; высокая организованность и гибкое мышление; широкое использование в работе современных достижений музыкальной педагогики; умение прогнозировать ход событий и быстро ориентироваться в обстановке; систематический самоконтроль; инициативу и самостоятельность, сочетание новаторства с преемственностью и консерватизмом в работе.

Как профессиональная характеристика, образовательное пространство педагога музыканта представляет собой интериоризованный социально-музыкальный опыт, выраженный в накопленных человечеством знаниях; приобретенный опыт осуществления различных видов музыкальной деятельности; опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем в области музыкального образования, к творческому преобразованию действительности; а также опыт ценностного отношения в процессе коммуникативного взаимодействия, предполагающий знания о нормах отношения и навыки в соблюдении этих норм.

В основу проектирования хормейстерской подготовки педагога музыканта взята модель, которая включает следующие компоненты: компетентностный (знания, умения, способности и опыт их творческого применения) и аксиологический (ценностные ориентации личности). Формирование личности студента - системообразующий процесс, а формирование профессионального образовательного пространства в процессе хормейстерской подготовки будущего специалиста - содержательный. Первый процесс является относительно направленной социализацией личности будущего музыканта, второй - профессиональной

социализацией. Эти процессы осуществляются не изолированно, а проявляются в сложной интеграции.

Таким образом, практическая и исполнительская хормейстерская подготовка - есть неотъемлемый компонент профессионального образовательного пространства будущего педагога музыканта.

Процессуальная характеристика исследуемого процесса позволила сформулировать определение: хормейстерская подготовка в рамках подготовки будущего специалиста – процесс, интегрирующий: взаимодействие субъектов (преподаватели, руководители студенческой практики), их совместную деятельность в процессе обучения; самостоятельную деятельность студентов, ориентированный на освоение студентами профессиональных компетенций и ценностей, необходимых для творческого применения на практике.

Дидактический блок модели хормейстерской подготовки включает три компонента: мотивационно-целевой, содержательный и технологический.

Мотивационно - целевой компонент модели выделен в связи с особым значением мотивов и целей в профессиональной деятельности музыканта и вузовской подготовке специалистов к осуществлению данной деятельности.

Таким образом, проектируя процесс формирования профессионального образовательного пространства в вузе необходимо ориентировать личность, группу, коллектив на структурирование целей и мотивационное обеспечение их достижения.

Содержательный компонент модели хормейстерской подготовки в большей степени взаимосвязан с формированием компетентности педагога музыканта как ядра его профессиональной культуры. Определяющая роль в формировании культуры будущего педагога-музыканта отводится целостному педагогическому процессу, как внешнему условию, способствующему развитию творческого мышления и проявляющемуся в системном видении музыкально-педагогической реальности.

Основой содержательной компоненты являются единицы содержания музыкального образования - проблемные ситуации,

отражающие профессиональную деятельность педагога музыканта и открывающие возможности развертывания содержания хормейстерской подготовки в его динамике путем моделируемой профессиональной деятельности.

Технологический компонент модели профессиональной подготовки предусматривает совокупность действий субъектов вузовской подготовки, направленных на формирование профессиональной культуры будущих педагогов музыкантов. Данный процесс осуществляется целенаправленно в специально ориентированной образовательно - профессиональной среде вуза, на протяжении всего периода обучения студента и носит динамичный характер. Он включает в себя следующие этапы: адаптационно - ценностный; становления компетентностного потенциала профессиональной культуры; мотивационно-творческий.

Хормейстерская подготовка учителя музыки представляет собой сложный процесс, включающий комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих. Структуру обучения можно подразделить на: психолого-педагогическую, музыкально-педагогическую и музыкально-исполнительскую подготовку. В работе учителя музыканта исполнительская деятельность занимает важное место и, отсюда становится понятным, насколько значимы в процессе обучения исполнительская хормейстерская подготовка студентов, в ходе которой они приобретают умения и навыки творческой репетиционной и внутренней организационной работы и, следовательно, учатся творческому общению в коллективе. Все это способствует развитию профессионального мастерства и росту профессиональных качеств личности студента. Важнейшими профессиональными качествами личности педагога музыканта - показателями его профессионального мастерства являются профессиональная направленность, творческое мышление и профессиональное самосознание.

Специалист, владеющий определенным комплексом специальных педагогических и музыкально-исполнительских знаний, умений и навыков, которые поэтапно формируются в процессе хормейстерской подготовки, способен решить множество сложных профессионально - творческих задач.

В связи с этим, для достижения сформулированных целей необходимо выполнить следующие основные условия:

1. Учитывая специфику хормейстерской подготовки при выявлении уровня коммуникативных способностей, проследить динамику развития готовности к работе с хоровым коллективом и, таким образом, определить проявление творческой самостоятельности студентов;

2. Определить профессионально-педагогические условия формирования творческого общения и динамики развития профессиональной культуры будущих педагогов музыкантов.

В процессе хормейстерской подготовки затрагиваются многие педагогические проблемы, необходимые для всестороннего и гармонично развитого человека. Это, прежде всего, расширение музыкального кругозора, формирование художественно-эстетического вкуса, развитие музыкальных способностей, воспитание заинтересованного подготовленного слушателя, обогащение и развитие эмоциональной сферы, развитие специальных музыкальных способностей, а также формирование коммуникативно-организаторских задатков.

Хоровое исполнительство для большинства студентов является тем видом творческой деятельности, которое позволяет будущему специалисту сформировать исполнительские умения и навыки, навыки репетиционной работы, приобрести опыт творческого общения, а значит познать закономерности музыкального искусства. Кроме того, процесс хормейстерской подготовки создает хорошую возможность наблюдать динамику проявления творческой активности каждого студента. Творческая мобильность при исполнительских формах хормейстерской деятельности у студентов чрезвычайно велика, так как подразумевает общение в творческой деловой и профессиональной обстановке, которая с одной стороны обеспечивает успешные занятия учебного хора, а с другой - способствует становлению исполнительского профессионализма.

Таким образом, процесс формирования профессиональной подготовки педагога-музыканта в его системно-модельной интерпретации составляют – профессиональное мастерство как многоаспектное явление и как неотъемлемый компонент целостного образовательного процесса в вузе; организация

высокопрофессиональной хормейстерской подготовки, со всеми входящими сюда факторами; педагогические условия, обеспечивающие формирование ценностных ориентаций личности будущих специалистов.

Литература

1. Грибкова О.В. Творческое общение в исполнительской деятельности дирижера-хормейстера: Монография.- М., 2008.
2. Грибкова О.В. Хормейстерская подготовка в системе исполнительской практики студентов: Учебное пособие. –М., 2009.
3. Живов В.Л. Теория хорового исполнительства – М., 1998.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975.
5. Тарасов Г. Учебно-творческая деятельность студента-исполнителя // Вопросы психологии. – 1983. - № 3.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М., 1997.

Е.С.Полякова (БГПУ, Минск, Беларусь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Предпосылкой для решения проблемы профессионального становления личности педагога-музыканта является теоретическая разработка полисубъекта и полисубъектного взаимодействия современной психологией и педагогикой (И.В.Вачков, Л.М.Митина, А.П.Сманцер и др.). Анализ становления теории полисубъекта позволяет выделить три этапа развития взглядов на этот феномен: в середине и конце XX века развивались научные взгляды на основную социально-педагогическую систему «учитель-ученик», перелом XX–XXI веков отмечается исследованиями коллективного субъекта деятельности, в настоящее время исследуется полисубъект как итог развития социальных взаимодействий.

В научной литературе *полисубъект* определяется как целостно развивающаяся общность субъектов образовательного процесса, основными критериальными признаками которой

являются: осознание отношений между субъектами; творческая активность как полисубъекта, так и входящих в него субъектов; единое культурное пространство. Траектория, скорость развития и направленность деятельности определяются как основные его характеристики [Митина, 2010]. Рассматривая полисубъектные взаимодействия принято выделять следующие уровни: предсубъектный, субъект-объектный, деятельно-ценностный полисубъектный и универсальный полисубъектный.

Профессиональное становление учителя музыки тесно связано с особенностями музыкального искусства как предмета деятельности. Установлено, что музыкальное произведение обладает чертами субъектности и может быть определено как *квасисубъект*. Прежде всего, музыкальное произведение существует во времени, предъявляя себя в развитии и изменении; вариативность смыслов и связанных с ними значений отражает имманентно присущую музыкальному произведению автономность существования и независимость функционирования музыкального образа. В полисубъектном взаимодействии происходит самопознание воспринимающей личности, причем посредником в этом самопознании выступает квасисубъект – музыкальное произведение (когнитивная функция). Далее, музыкальное информационное поле обеспечивает взаимодействие субъекта восприятия с музыкальным образом в его мобильности и интерпретационной вариантности, обеспечивая коммуникативную функцию. И, наконец, музыкальное произведение как квасисубъект обеспечивает коррекцию и регуляцию личности, ее изменение, трансформацию как в модели мгновенного времени, в процессе проживания и переживания музыкального образа, так и в модели линейного времени, в процессе пролонгированного осознания личностью своего музыкального опыта (регулятивная функция).

В музыкально-педагогическом процессе полисубъект определяется как целостное динамическое социально-психологическое образование, отражающее феномен единства перманентного развития субъектов музыкально-образовательной среды и проявляющееся в способности субъектов активно взаимодействовать между собой и с квасисубъектами и выступать единым целым в отношении к процессам самопознания и саморазвития. *Структура полисубъекта* в музыкальном образовании усложняется: он включает в себя не только реальных

субъектов (учителя и учеников, педагога и студентов), но и некоторое количество воображаемых квазисубъектов – музыкальных произведений. Полисубъектные взаимодействия в музыкально-педагогическом процессе представляют собой связь субъектов между собой и с квазисубъектами в совместной музыкальной деятельности [Полякова, 2011].

В качестве *механизма*, обеспечивающего становление профессионала в полисубъектном взаимодействии, выделена интерпретация, которая выступает как фактор изменения и развития личности через поиски субъективного смысла музыкального произведения и его объективного значения [Леонтьев, 2007].

Исследование *динамики становления полисубъекта* в музыкальном образовании показывает, что сначала должны быть разрушены стереотипы, сложившиеся в предыдущей общности. Далее следует этап становления нового полисубъекта, который не всегда последовательно переходит от предсубъектного у ровня взаимодействия до универсального полисубъектного.

Динамика становления полисубъекта проверялась на трех группах студентов специальности «Музыкальное искусство. Специальные музыкальные дисциплины»: 5-ти, 4-х и 3-х летнего срока обучения. Исследовалась у 87 человек скорость перехода от одного уровня полисубъектного взаимодействия к другому. В ходе эксперимента было доказано: разрушение стереотипов при поступлении в высшее учебное заведение происходит за первый семестр, хотя приблизительно 20-22% студентов не переходят к стадии становления нового полисубъекта даже к концу первого года обучения. Полноценный полисубъект складывается только к концу второго года, а скорость становления полисубъекта выше в группах с 4-х и 3-х летним сроком обучения.

Исследование динамики становления полисубъекта потребовало раскрытия специфики субъективного времени. Установлено, что становление личности профессионала педагога-музыканта в процессе полисубъектного взаимодействия имеет *темпоральную основу* в период существования человека как системы. Ценность субъективного времени зависит от содержательной наполненности времени внутренней жизни человека и высокой плотности переживания. Время жизни, в

зависимости от линейности его проживания и мгновенности переживания может обладать определенной пластичностью, обусловленной актуализацией личностных ресурсов (темпоральных и энергетических). Процесс профессиональной подготовки протекает неравномерно: может ускоряться или замедляться, т.е. обладает «темпоральной пластичностью» и зависит от интеграции мгновенной и линейной модели времени и его потенцирования в аллотропном музыкально-педагогическом процессе [Полякова, 2009].

Специфическое полисубъектное взаимодействие осуществляется при наличии ряда *условий*, отражающих сущностные характеристики этого процесса, его доминирующие тенденции и обеспечивающих перманентное развитие личности педагога-музыканта. Условия полисубъектного взаимодействия, определяются как обстоятельства времени и пространства (в совокупности институтов, сред и процессов), в которых осуществляется взаимодействие субъектов и квазисубъектов внутри полисубъекта. Важнейшим из них является опора на *творческий характер музыкальной деятельности*: творчески ориентированный музыкально-образовательный процесс обеспечивает развитие креативного потенциала как студента, так и педагога. Следующим условием является аллотропный характер музыкально-образовательного процесса: *аллотропизм* обуславливает альтернативный способ бытия этого процесса, основанный на его эмоциогенных факторах, специфике музыкального искусства и особенностях функционирования в музыке эмоциональной информации, что обеспечивает профессиональное развитие личности педагога-музыканта. *Полифункциональность*, как условие специфического полисубъектного взаимодействия, проявляется в многоаспектной деятельности педагога-музыканта, которая активизирует органы, системы и психологические структуры необходимые для получения желаемого и прогнозируемого результата, обеспечивая успешность профессионального становления учителя музыки. И, наконец, реализация такого условия как *поликультурность* основывается на открытости и динамичности культуры и образования, которые обеспечивают устойчивую связь развития личности с музыкально-образовательным процессом на основе

полисубъектного взаимодействия каждого из входящих в него субъектов.

Итак, можно констатировать, что опора на теорию полисубъекта и условия полисубъектного взаимодействия обеспечивают профессиональное становление учителя музыки в высшем музыкально-педагогическом образовании.

Литература

Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

Митина, Л.М. Теоретико-методологическое обоснование личностно-профессионального развития студентов университета в условиях полисубъектного взаимодействия / Л.М.Митина // Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностное развитие на будущий специалист: Сборник научных статей. – Ассоциация на профессорах от славянских стран (АПСС) – 2010. – Габрово: ЭКС-ПРЕС, 2010. – С. 407–413.

Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

Полякова, Е.С. Становление полисубъекта и динамика полисубъектных отношений в музыкальном образовании / Е.С.Полякова / Музыка и театральное искусство: проблемы выкладки. – 2011. – № 3 (37). – С. 24 – 27.

**Z. Stępniaк (Варминьско-Мазурский университет,
Ольштын, Польша)**

РЕПЕРТУАР ПОЛЬСКИХ АКАДЕМИЧЕСКИХ ХОРОВ ДО И ПОСЛЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПОЛЬШЕ (1980-1990 и 1991-2000)

В истории Польши период 1980-2000 - это время падения коммунизма и политической трансформации. Поэтому я решил исследовать репертуар студенческих хоров этого периода. Я избрал десять самых лучших студенческих хоров, которые получали важные премии на фестивалях в Польше и за границей. Проводя анализ данных, касающихся композиторов в репертуаре студенческих хоров, надо заметить, что во втором десятилетии

вырастает количество (тоже в процентном масштабе) музыкантов двадцатого века (с 52 на 59 процентов) и творцов XV и XVI (с 18 на 23 процента). Уменьшается зато количество композиторов других периодов (барокко, классицизм, романтизм).

Таблица no 1. Композиторы по периодам, с выделением десятилетий (количественное сопоставление)

Периоды	1980-90 гг.		1991-2000 гг.	
	Колич.	%	Колич.	%
Средневековье	0	0,0	1	1,1
XV-XVI в.	10	17,8	21	22,8
XVII-пол.XVIII в.	8	14,3	6	6,5
пол.XVIII-XIX в.	9	16,1	10	10,9
XX в.	29	51,8	54	58,7
	56	100,0	92	100,0

Когда сравним количество произведений сочиненных в очередных периодах развития музыки, в отдельных десятилетиях, увеличивается количество современных и древних произведений, за счет репертуара восходящего к периоду с XVII по XIX век. Однако, этот рост не так значительный, как в случае количества композиторов. Это свидетельствует о том, что период после 1990 года способствовал освобождению творчества большого количества композиторов. Вероятнее всего, это будут произведения авторов других (чем Польша) стран.

Таблица no 2. Произведения по периодам развития музыки, с выделением десятилетий деятельности хоров

Периоды	1980-90 гг.		1991-2000 гг.	
	Колич.	%	Колич.	%
Средневековье	0	0,0	1	0,7
XV-XVI в.	18	17,5	27	18,1
XVII-пол. XVIII в.	11	10,7	10	6,7
пол.XVIII-XIX в.	14	13,6	19	12,7

XX в.	60	58,2	92	61,8
	103	100,0	149	100,0

Проблема, которую затрагиваем выше может разъяснить процентное сопоставление композиторов польского и иностранного происхождения и количества произведений польских и мировых в двух десятилетиях (таблицы № 3 и 4).

Таблица № 3. Композиторы польского и мирового происхождения в репертуаре академических хоров, с выделением десятилетий

Происхождение	1980-90 гг.		1991-2000 гг.	
	Колич.	%	Колич.	%
мировое	31	55,4	60	65,2
польское	25	44,6	32	34,8
	56	100,0	92	100,0

Так в первом, как и во втором десятилетии, преобладает количество зарубежных композиторов. Однако, замечается значительный рост их количества во втором исследуемом периоде (с 55 на 65 процентов). В первом периоде в значительной степени преобладают польские сочинения (60,2 процента). Это отношение меняется в пользу мировой музыки по 1990 году (рост с 40 на 57 процентов).

Таблица № 4. Польские и зарубежные сочинения, с выделением десятилетий деятельности хоров

Литература	1980-90 гг.		1991-2000 гг.	
	Колич.	%	Колич.	%
мировая	41	39,8	85	57,1
польская	62	60,2	64	42,9
	103	100,0	149	100,0

Надо проверить количественные различия двух типов сочинений (религиозных и светских) в двух десятилетиях

исследуемого периода. До политических перемен в Польше исполнялись в такой же степени как религиозные, как и светские сочинения. Это положение резко меняется после 1990 года. Количество религиозных сочинений по процентному масштабу выросло почти на половины (до 72,5 процента) в отношении к светским.

Таблица но 5. Религиозные и светские сочинения в репертуаре академических хоров , в десятилетия 1980-90 и 1990-2000

Сочинения	1980-90 гг.		1991-2000 гг.	
	Колич.	%	Колич.	%
религиозные	52	50,5	108	72,5
светские	51	49,5	41	27,5
	103	100,0	149	100,0

Добавочной исследовательской проблемой может стать количественный анализ этих двух десятилетий под углом религиозных и светских сочинений происходящих из Польши или морового происхождения и сочиненных в разные периоды истории музыки.

Таблица но 6. Религиозные и светские сочинения, с учетом географического происхождения в репертуаре академических хоров в десятилетия 1980-90 и 1990-2000

Сочинения	Литература	1980-90 гг.		1991-2000 гг.	
		Колич.	%	Колич.	%
религиозные	мировая	27	26,2	69	46,3
	польская	25	24,3	39	26,2
светские	мировая	14	13,6	16	10,7
	польская	37	35,9	25	16,8
		103	100,0	149	100,0

Во второй период растет количество религиозных сочинений иностранных композиторов (в масштабе процентных баллов это выражается прыжком с 26,2 на 46,3 процента). Несмотря на то, что количество польских религиозных сочинений

относительно тоже на много выше после 1990 года, однако в процентном масштабе растет незначительно (с 24,3 на 26,2 процентов). Но существенно уменьшается количество светских польских композиции (с 35,9 на 16,8 процентов).

Исследовательской проблемой предложенной статьи являются репертуарные изменения академических хоров в Польше, в десятилетия: 1980-1990 и 1991-2000, где рубеж определяет время политической трансформации в Польше (1989 год). Хотя могло бы показаться, что эти изменения будут видны отчетливее, в се-таки надо отметить, что в репертуаре студенческих хоров, после 1990 года, становится больше композиторов древней музыки и значительно растет сочинений из двадцатого века. После открытия границ страны, в Польше увеличивается количество сочинений иностранного происхождения. Больше становится, особенно в процентном масштабе, религиозных композиций. Это подтверждает предположение, что открытие границ и отмена цензуры в Польше поспособствовало росту религиозных жанров в репертуаре академических хоров в Польше, в период 1991-2000. Открытие границ Польши после 1989 года, повлияло на репертуар польских хоров и рост количества современных композиторов, особенно иностранного происхождения. Репертуарное богатство связано с возможностью получить новые сочинения, что может быть последствием количества путешествий. Расширение контактов академических хоров, большие возможности путешествий по Европе и мире, идущий вместе с этим обмен с другими ансамблями, все это следовало в более распространенным доступе хорового репертуара, особенно XX-вечных композиторов иностранного происхождения. Отмена цензуры освободила тоже творческий потенциал младшего поколения польских композиторов, а также повлияла на больший доступ к композиторам, сочиняющим религиозную музыку. Больший доступ к мировым музыкальным изданиям привел тоже к росту количества заграничных композиторов эпохи ренессанса в репертуаре академических хоров. Учитывая факт значительной случайности в подборе "репрезентативного репертуара", о котором сообщают дирижеры и того, что хоры предоставили на много больше количество сочинений исполненных во втором

десятилетия, чем в первом, надо подчеркнуть, что итоги этих исследований не должны являться обязывающими, а самые изменения, указанные в таблицах, касательно репертуара академических хоров, не являются столь же четкими.

Литература

Ciuraba Zbigniew, 30 lat działalności chóru Dominanta Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2002.

Davies Norman, Boże igrzysko. Historia Polski, tom I, tłum. Elżbieta Tabakowska, Kraków 1991.

Davies Norman, Boże igrzysko. Historia Polski, tom II, tłum. Elżbieta Tabakowska, Kraków 1991.

Davies Norman, Europa. Rozprawa historyka z historią, tłum. Elżbieta Tabakowska, Kraków 2006.

red. Elżbieta Dziębowska, tom ab, wyd. trzecie, Kraków 1998, s. 459.

Handbuch der musikalischen Gattungen, hg. Siegfried Mauser, Band 8.1, Musikalische Lyrik, Teil 1, Von der Antike bis zum 18. Jahrhundert, hg. Hermann Danuser, Laaber 2004.

Handbuch der musikalischen Gattungen, hg. Siegfried Mauser, Band 8.2, Musikalische Lyrik, Teil 2, Von 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart Außereuropäische Perspektiven, hg. Hermann Danuser, Laaber 2004.

Handbuch der musikalischen Gattungen, hg. Siegfried Mauser, Band 9, Messe und Motette, hg. Horst Leuchtmann, Siegfried Mauser, Laaber 1998.

Handbuch der musikalischen Gattungen, hg. Siegfried Mauser, Band 10.1, Oratorium und Passion, Teil 1, hg. Günther Massenkeil, Laaber 1998.

Handbuch der musikalischen Gattungen, hg. Siegfried Mauser, Band 10.2, Oratorium und Passion, Teil 2, hg. Günther Massenkeil, Laaber 1999.

Handbuch der musikalischen Gattungen, hg. Siegfried Mauser, Band 15, Theorie der Gattungen, hg. Siegfried Mauser, Laaber 2005.

Łukaszewski Marcin Tadeusz, Muzyka chóralna o tematyce religijnej kompozytorów warszawskich 1945-2000, Lublin 2007.

Łyskawa Marek, Niech znów zabrzmie „Gaude Mater...”, Chór Akademicki Politechniki Szczecińskiej (1952-2002), Szczecin 2003.

Stępiak Zbigniew, Wybrane polskie chóry akademickie

w dwudziestoleciu 1980-2000. Repertuar – konkursy – wykonania, Lublin 2012.

Subel Joanna, Wrocławska chóralistyka 1945-2000, Wrocław 2005.

Topolski Jerzy, Польская XX wieku, Poznań 2004.

Л.Д. Червякова (РУДН, Москва, Россия)

ПРАВОМЕРНОСТЬ АССОЦИАТИВНОГО ПОДХОДА К ТРАНСПОЗИЦИИ ТЕРМИНОЛОГИИ НАНОИНДУСТРИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКУ

В настоящее время большинство исследователей признают не только интегративный характер науки но, и общность парадигм научного знания в науке. Путь к решению многих проблем науки состоит в моделировании объекта исследования как функционального единства с учетом всех совокупностей его свойств и особенностей. Все сферы научного знания давно испытывают острую необходимость в синтезе целостного объекта и новой научной парадигмы.

Каждая страна мира в зависимости от своих стратегических целей развития выбирает определенные модели и технологии для решения своих задач во всех сферах жизни, и в этом плане происходит объединение идей и интеграция целевых задач укрепления конкурентоспособности. Чтобы не отстать от современных направлений в науке, в настоящее время распространяется тенденция переносить понятия наноиндустрии и ее технологий в область образования.

Проанализировав целый ряд экспериментальных, практических и теоретических работ в использовании нанотерминологии в образовании, в лингвистике и лингводидактике, можно сделать вывод о том, что далеко не всегда адекватно используются результаты научного знания для создания новой научной образовательной парадигмы; нередко используется лишь внешнее сходство законов существования биологических и образовательных систем, биологических законов существования материи и биоорганизмов.

Исходной предпосылкой для истолкования принципов и свойств нанотехнологий является правильное понимание самих терминов таких как нанотехнология, наноматериалы, наносистема, наносистемная техника и наноиндустрия. Нано... (от греч. *nános* – карлик) – морфема (приставка) для образования наименования дольных единиц, равных одной миллиардной доле исходных единиц и обозначаемых = 9-10 м (атомы, молекулы). Все процессы нанотехнологии подчиняются законам квантовой механики, то есть фундаментальной физической теории, которая устанавливает способ описания и законы движения микрочастиц (молекул, атомов, атомных ядер, частиц). Нанотехнология включает атомную сборку молекул, новые методы записи и считывания информации, локальную стимуляцию химических реакций на молекулярном уровне и т.д.

Инновации – это новое, призванное обеспечить постепенное развитие, усовершенствование системы, переход ее в качественно новое состояние за счет ресурсов самой системы. Именно последние два положения требуют внимательного рассмотрения в новых разработках с учетом принципов, свойств и терминологии наноиндустрии.

В лингвистике известны исследования, в основе которых лежит биологическая метафора – аналогия между биологической эволюцией и эволюцией языка – и которые сравнивают биологические законы существования материи и биоорганизмов по следующим параметрам: дискретные единицы наследственности/дискретные единицы речи; мутации/инновации; отбор естественный/социальный; проблемно-ориентированность эволюции с ее процессами моделирования для самопроизводства аналогичного механизма/процессы моделирования компетентностной модели для самопроизводства личности; центр любой системы (атом, ядро и электроны) /лингвистические и культурные компоненты как центр и периферия. На первый взгляд эволюция сходная, но системы все таки не идентичные: биологическая, педагогическая и образовательная.

Предполагается, что присвоение возможностей нанотехнологий, воспринимаемых как перспективы создания сущностей их мельчайших материальных составляющих, заключается в вычленении единиц содержания учебной

дисциплины для их усвоения с целью перехода знаний обучающегося на новую ступень. Если выделенные и усвоенные единицы можно экстраполировать на содержание смежной учебной дисциплины, то дальнейший прирост содержания у определенного набора единиц скорее всего обеспечит последующий качественный рост изучающего данную дисциплину.

Лингвистика уже сегодня действительно помогает упорядочить терминологию nanoиндустрии: создать терминологическую базу данных, терминологический метаязык, глоссарий, толковый словарь научно-технических терминов с указанием на иностранные эквиваленты, электронные словари, системы автоматизированного перевода, экспертно-контрольную систему, обучающие программы для приобретения навыков в области профессиональной коммуникации по направлениям «нанотехнологии» и «nanoиндустрии», что позволило бы решить проблему разночтения в толковании вышеперечисленных терминов.

Образовательные инновации – насущная проблема системы высшего образования, ее доминанта – способствовали разработке и внедрению концепта «обучающее пространство» как динамической модели усвоения любой конкретной области, которую предлагается рассматривать с позиций нанотехнологий в лингводидактике: ее атомарность (ее состав из элементов, сравниваемых с атомами), открытость, протяженность, структурированность, взаимодействие всех составляющих элементов в пространстве, а также возможность «прирастать» некими новыми элементами. Объем знаний предлагается называть «квантом знаний» [Экшенбеева:2012]. Насколько правомерно применять терминологию молекулярной ядерной физики в лингвистике еще предстоит доказывать теоретическими и практическими исследованиями.

Можно согласиться с тем, что в будущем возможно создание сложных искусственных систем (средств), совмещенных с организмом человека, на основе сложных молекулярных структур и наноструктур с реализацией обучения по алгоритмам искусственных нейронных систем [Воронов, 2000:62].

В некоторых исследованиях возможностей использования нанотехнологий в лингводидактике выдвигается теория обучения «от термина», при этом сам термин предлагается считать наноединицей [Салькова:2012]. Качественно новый этап лингводидактики действительно требует переосмысления целого ряда основополагающих понятий с междисциплинарной парадигмой, но только с серьезной доказательной базой.

Другое нововведение в развитии лингводидактики касается уточнения понятий «дискурсивная компетенция» и «дискурсивная стратегия», которые с применением нанотехнологических понятий предлагается считать стратегиями глубинного и поверхностного свойств [Казанцева:2012]. В результате такого трактования этих понятий умение выразить или интерпретировать смысловую и коммуникативную целостность текста, реализовывать цели высказывания и реляционные отношения в тексте рассматриваются как «глобальные дискурсивные наностратегии».

В прагматическом плане любая компетенция – комплексный многомерный феномен. Выделение когнитивного компонента как самостоятельного в дискурсивной компетенции подтверждает неразрывную связь процессов порождения и восприятия речевых произведений, но далеки от реальных нанотехнологий, скорее это – инновационная методика.

Насущная необходимость в синтезе целостного объекта и новой научной парадигмы вынуждает переносить также и положение о том, что микроскопические вещества могут влиять на функционирование всей системы, в рамках которой они функционируют, на лингводидактику: чем меньше изменяется тот или иной параметр системы, тем более значительное изменение в ней происходит. Это положение из математической физики – экстремально малое воздействие – пытаются применить к изучению языковых явлений [Беляевская:2012].

Следует отметить еще одно, далеко не последнее, стремление перенести понятия нанотехнологий в область образования: групповой психологический тренинг предлагается рассматривать источником тонких технологий в лингводидактике на том основании, что он помогает «нюансировать» (детализировать) воздействие на психические процессы и

состояние людей в процессах усвоения языка, порождения и понимания речи [Никуличева:2012].

Нанотехнология – это наука о решении прикладных задач путем накопления фундаментальных знаний о поведении наночастиц и формировании наносистем «сверху вниз» и «снизу вверх».

Являясь одной из четырех составляющих технологий человеческой цивилизации NBIC (Nano-Bio-Info-Cogno), нанотехнологии открывают широкие перспективы: атомно-молекулярное манипулирование требует осознания глубокого родства научных дисциплин, которые до сих пор не были столь комплексно взаимосвязаны. Нанотехнологии нуждаются в том, чтобы на современном этапе междисциплинарность наук, по всей вероятности, уступила место мультидисциплинарности.

Предложения разделить *нано* на *классическое* и *«иное»* позволяют включить все исследования, не связанные с использованием наноматериалов, во вторую группу, в группу «иного нано» [Уточникова:2009]. Как синтез наноматериалов выиграл от сосуществования методов «сверху вниз» и «снизу вверх», так и нанотехнологии выигрывают от существования классического и «иного нано» и от разных областей его применения.

Литература

Беляевская Е.Г. Роль экстремально малых воздействий в языке и речи. Астрахань, 2012.

Воронов А.В. Междисциплинарный подход к нейросетевым технологиям // Сб. докладов VI Всерос. конф. «Нейрокомпьютеры и их применение». М., 2000.

Екшембеева Л. Обучающее пространство как нанотехнологическая инновация в образовании. Астрахань, 2012.

Салькова М.А. Использование нанотехнологий как перспектива решения некоторых проблем в преподавании теоретических дисциплин: совершенствование УМК по теоретической грамматике английского языка. М., 2012.

Нарайкин О . Узловые узлы (нанотехнологии не вписываются в вертикаль) // Поиск. № 43. М., 2007. Никуличева Д.Б.:2012

О.В. Васильева (БГУ, Минск, Беларусь)

ПУТИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА - МЕЖДУНАРОДНИКА

В условиях реформы системы высшего образования в Республике Беларусь вопросы интенсификации учебного процесса являются едва ли не первостепенной задачей. За последние несколько лет количество часов, отводимых на аудиторские занятия по иностранному языку для специальности «Международные отношения» сократилось от 1 200 до 860 часов. При этом содержание учебной программы не только не уменьшилось в объеме, но и увеличилось в двое. В таких условиях подготовить высококвалифицированного специалиста-международника не представляется реальным, если не обратиться к такому эффективному методическому резерву, как интенсификация учебного процесса. Несомненно, мы живем и работаем в эпоху не только структурной, но и содержательной реорганизации системы подготовки специалистов. С одной стороны, конкретизируя и углубляя содержание профессиональной деятельности будущего специалиста, нам удастся охватить в учебном процессе более полный спектр видов его профессиональной деятельности. В тоже время, обобщая и систематизируя уже имеющийся методический опыт, мы неизбежно сокращаем этапы формирования и развития языковых и речевых навыков и умений в пользу специальных умений речемыслительной деятельности специалиста. Чтобы уравновесить этот процесс, по нашему мнению, необходимо интенсифицировать учебный процесс путем модульной организации. Например, интенсификация этапа формирования и развития лексико-грамматических навыков и умений требует: 1) обучения лексике и грамматике языка специальности «Международные отношения» в рамках модуля контролируемой самостоятельной работы, в основе которой лежат обучающие тесты с подкреплениями в виде гиперссылок; 2) и контроля развития данных навыков в модуле обучения продуктивным видам речевой деятельности, например, при обучении специальной профессиональной беседе, аналитическому чтению, переводу с листа и т.п. Возможность

встраивания этапов друг в друга внутри модуля мы обосновываем их взаимоотношениям и взаимозависимым характером, так как язык как система функционирует в речи, а речь реализует свое смысловое содержание через конкретные языковые формы. В учебных программах прошлого поколения этап формирования и развития лексико-грамматических навыков выносился как отдельный методический этап. Но в условиях сокращения времени, отводимого на аудиторские занятия методическая организация этого этапа требует переосмысления. Если раньше мы использовали формы прямого обучения для овладения лексико-грамматическим материалом языка специальности, то сегодня нам необходимо, по нашему мнению, обратиться к приемам обучения с помощью проблемных заданий тестовой формы. При этом обучающие тесты должны быть иерархизированы в четырехуровневую с точки зрения сложности заданий систему. Первый уровень предполагает тесты с заданиями на множественный выбор, второй – на поиск верной последовательности конкретного решения, третий – на расширенный поиск решения (где допускаются несколько правильных вариантов), четвертый – на творческую интерпретацию. Контролируемая самостоятельная работа, выполняемая вне аудиторного времени, тем не менее, требует детального анализа на практическом занятии. Но объем усвоенного материала увеличивается 1 к 4 и этап непосредственной тренировки выносится за пределы аудиторного времени.

Объединение этапов овладения ситуативной и контекстной речью в единый модуль предполагает: обучать диалогической, полилогической и монологической речи в рамках единого методического модуля. Это позволит более эффективно распорядиться учебным временем, которое выделяется для обучения различным видам устной и письменной речи. Ситуативная речь специалиста-международника реализуется в профессиональной беседе с коллегами, которая протекает в форме диалога/полилога, осложненного вставками (краткими монологами), объясняющими детали обсуждаемой проблемы. Контекстная речь реализуется посредством подготовленных или частично подготовленных речевых высказываний: аналитический

доклад, экспертная записка, консультативное заключение, монологическое высказывание на специальную тему и т.п. Но всякая профессиональная речь обсуждается в форме ситуативных речевых высказываний – это полилоги и диалоги с различными речевыми задачами. Поэтому строгое разделение на два отдельных этапа, на наш взгляд, не является методически оправданным. Поскольку обучая контекстной речи, мы непосредственно обучаем и ситуативной речи, но в рамках профессионального общения в среде международного взаимодействия. В тоже время встраивание этапа обучения ситуативной речи в едином методическом модуле вместе с этапом обучения контекстной речи позволяет интенсифицировать работу по развитию аналитических и прагматических видов речемыслительной деятельности специалиста-международника. При этом комплексы упражнений для обучения контекстной речи неизбежно будут включать упражнения для тренировки ситуативной речи, которая выступает не только как объект, но и как средство обучения. *Модульная организация* позволяет значительно интенсифицировать процесс обучения, так как частные задачи сводятся в модульные и решаются системно. Поэтому под методическим модулем мы понимаем строго целеориентированную, относительно самостоятельную, содержательно-законченную подсистему, обладающую конкретным системным свойством. Методические модули, по нашему мнению, должны состоять из необходимого, но достаточного количества взаимоопосредованных и взаимопроникаемых этапов, каждый из которых является как объектом, так и средством обучения друг для друга. Такая синергетическая организация учебного процесса исключает из обучения второстепенные этапы, призванные, как правило, ознакомить с тем или иным видом речевой деятельности. В тоже время только модульная организация позволяет встроить в единую методическую систему необходимые в виду конкретной специализации студентов этапы обучения определенным видам речемыслительной и речевой деятельности, логически и содержательно не отделяя их друг от друга.

А.Л. Новиков (РУДН, Москва, Россия)

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РУССКОЙ КУХНЕ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Среди многочисленных аспектов адаптации иностранных студентов к новой социально-культурной среде можно обратить внимание на особенности адаптации к другой национальной кухне и пище. На наш взгляд, данный аспект адаптации иностранных студентов в России изучен недостаточно. В связи с этим нами было проведено исследование с целью выявления особенностей восприятия и отношения иностранных студентов к русской национальной кухне.

При проведении исследования мы использовали концепцию социальных представлений французского социального психолога Сержа Московиси, который в самом общем виде определял социальные представления как «сеть понятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации...» [Московичи, 1995. С.4]. Применение структурного подхода Ж.К. Абрика к анализу социальных представлений [цит. по: Бовина, 2007] позволяет выделить следующие элементы в структуре представления:

– **ядро** включает наиболее частотные и высокорейтинговые ассоциации;

– **первая периферическая зона** (зона потенциальных изменений) включает наиболее частотные, но менее рейтинговые ассоциации;

– **зона меньшинства** включает ассоциации, которые имеют небольшую частоту, но высокий рейтинг;

– **вторая периферическая зона** (собственно периферическая область) включает наименее частотные и наименее рейтинговые ассоциации.

Для определения социальных представлений использовался письменный опрос с элементами ассоциативного эксперимента. Респондентам был задан вопрос: *«Напишите, пожалуйста, несколько ассоциаций, приходящих Вам на ум при упоминании о русской национальной кухне (русской национальной еде). Можно написать любые слова или словосочетания, которые приходят Вам в голову».*

В исследовании приняло участие 75 иностранных студентов (34 молодых человека и 41 девушка) из 20 стран мира, обучающихся в Москве от полугода до 5 лет.

7 респондентов затруднились назвать хотя бы одну ассоциацию с русской национальной кухней. Остальные 68 студентов назвали от 1 до 9 ассоциаций, половина из них назвали по 2-3 ассоциации. Структура социального представления иностранных студентов о русской кухне представлена в таблице. В таблицу включены ассоциации, которые были названы не менее, чем 5% респондентов.

Таблица

Структура социального представления иностранных студентов о русской кухне (n=68)

Частота	Средний ранг ассоциации	
	< 1,80	≥ 1,80
7 ≥	Вкусная/вкусно (17; 1,41)	Овощи/много овощей(10; 2,30)
	Борщ (10; 1,70)	Водка (10; 1,88)
	Блины/блинчики (7; 1,57)	Сытная/сытно (7; 2,29)
		Картошка (7; 2,29)
7 <	Рыбная (6; 1,67)	Супы / щи (5; 1,80)
	Жирная (4; 1,75)	Сметана (4; 2,00)

Примечание. В скобках после каждой ассоциации указана сначала ее частота, а затем средний ранг.

Как следует из таблицы, в **зону ядра** представления вошли такие элементы как *вкусная/вкусно*, *борщ*, *блины/блинчики*. При этом ассоциация *вкусная/вкусно* является и наиболее частотной (ее назвали 17 человек или 25% ответивших на вопрос) и самой рейтинговой (чаще всего актуализируется первой или второй). Можно сказать, что, прежде всего, иностранные студенты воспринимают русскую кухню (еду) как вкусную и перечисляют свои самые любимые блюда – борщ и блины. Необходимо отметить, что, хотя борщ является одним из самых традиционных блюд украинской кухни, даже русскими респондентами он часто без сомнений называется среди блюд русской кухни.

Элементы *первой периферической зоны* (зоны потенциальных изменений) содержательно дополняют элементы зоны ядра. Иностранные студенты воспринимают русскую кухню не только как вкусную, но и как сытную. Они называют русскую водку (один из атрибутов русского праздничного застолья), овощи и картошку, которые часто являются гарниром к русским блюдам, а также закуской к водке.

Зона меньшинства включает, с одной стороны, ассоциацию русской кухни с рыбой, а с другой – с жирной пищей. Можно предположить, что такие ответы давали студенты, которые придерживаются тех или иных диет и следят за калорийностью пищи.

Интересно, что во *вторую периферическую систему* вошли элементы *супы/щи* и *сметана*. В совокупности с борщом, вошедшим в зону ядра, щи и супы отражают характерное для русской национальной кухни присутствие на обеденном столе «первых блюд» (различных супов), которые часто заправляются сметаной.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство иностранных студентов имеют позитивные представления о русской национальной кухне, воспринимают ее как вкусную и сытную, знают популярные русские блюда (борщ, блины, картошка, водка). Среди всех перечисленных ассоциаций только ответы «жирная» и «калорийная» носят относительно негативный характер и, как мы отмечали выше, характерны для меньшинства респондентов, скорее всего, заботящихся о здоровом питании. На наш взгляд, полученные данные свидетельствуют о том, что иностранные студенты не сталкиваются с большим количеством проблем при адаптации к русской кухне.

Литература

Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. – М.: Аспект Пресс, 2007.

Московичи С. Социальные представления: исторические взгляды // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 3–18

И.Э.Коротаева (ИИЯ МАИ, Москва, Россия)

ИЗУЧЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Развитие лингвистической компетенции является важнейшей составляющей учебного процесса. Лингвистическая компетенция - один из компонентов коммуникативной языковой компетенции. Она включает знание лексики, фонетики, грамматики, орфографии, а также другие характеристики языка как системы. Одним из способов развития словарного состава, перечисленных в монографии «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», является *изучение семантических полей*.

Отметим, что термин «системный подход» прочно обосновался в науке с 70-х годов XX века. Элементы системы образуют целостный комплекс и подчинены отношениям иерархии. Они могут рассматриваться как подсистемы и функционируют во взаимодействии с окружающей средой. Сложность лексической системы стала причиной создания множества её моделей. Предмет исследования в современной теории поля составляют группировки различных языковых единиц по семантическому или функциональному признаку (или на основе комбинации этих признаков). Полевая модель представляет язык как функционирующую систему, в которой постоянно происходит изменение элементов и отношений между ними, а также взаимодействие и взаимопроникновение подсистем, входящих в систему языка.

В монографии «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» рекомендуется проанализировать используемые способы изучения лексических единиц. Остановимся подробно на полевой модели языка, завоевавшей в настоящее время большое количество сторонников. Проблемы выделения лексико-семантических полей, их структурирование и внешние связи в системе языка являются предметом исследования многих учёных (Ю.Н.Караулова, А.М.Кузнецова, И.А.Стернина, А.А.Уфимцевой, Г.С.Щур и др.).

На существование разных типов лексических объединений учёные стали обращать внимание в 19 веке (М.М.Покровский). Первоначальное теоретическое объяснение понятия «поле» и термин «семантическое поле» появились в работах Й.Трира и Г.Ипсена. В настоящее время под *полем* принято понимать *«совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединённых общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений»* [Языкознание..., 1998]. Распределение лексики по семантическим полям сводится к разбиению множества слов на подмножества. Основанием для этого являются элементарные смыслы (семы), которые используются на уровне специального анализа как дифференциальные признаки. В «Словаре лингвистических терминов» О.С.Ахмановой лексико-семантическое поле понимается как: 1) «частичка («кусочек») действительности, выделенная в человеческом опыте и теоретически имеющая в данном языке соответствие в виде более или менее автономной микросистемы»; 2) «совокупность слов и выражений, составляющих тематический ряд, слова и выражения языка, в своей совокупности покрывающие определённую область знания».

Рассматривая проблему слова как центральной единицы внутреннего лексикона, многие лингвисты отмечают особую важность знания о принадлежности слова определённому семантическому полю, о его включённости в определённые фреймы, т.е. в описание каких-либо стереотипных ситуаций (Кубрякова Е.С., Шахнарович А.М., Сахарный Л.В.). В качестве фундаментальной особенности лексикона учёные отмечают его упорядоченность, так как только упорядоченная, систематизированная и организованная определённым образом информация легче запоминается и легче извлекается из памяти в случае необходимости. Полевая модель языка представляет язык как функционирующую систему, в которой постоянно происходят изменения элементов и отношений между ними. Важным свойством полевого структурирования является раскрытие связи между языком и действительностью, выявление особенностей языкового сознания, раскрытие его национально-специфических черт.

Анализ взглядов различных учёных на полевую структуру лексики позволяет выделить следующие *основные признаки* лексико-семантического поля:

1. Поле – это совокупность элементов, связанных между собой семантической общностью и единой функцией в языке.

2. В структуре поля выделяются *центральные (ядро)* и *периферийные области*. Элементы ядра обладают полным набором признаков, определяющих данную группировку, они наиболее специализированы для выполнения функций поля, наиболее частотны, мономорфемны, не являются недавними заимствованиями из других языков. Так, например, ядро поля «Транспорт» может быть представлено следующими лексическими единицами: *car (automobile), road, driver, passenger, train, railroad, ship, boat, plane (airplane)* и т.д. Элементы периферии обладают не всеми, характерными для поля признаками, но могут иметь и признаки, присущие соседним полям. Периферийные элементы морфологически сложны, ограничены в употреблении и дистрибуции, могут быть заимствованными словами, а также могут быть неизвестны среднему носителю языка. Неформальная лексика исследуемого поля (жаргон американских водителей грузовиков/«*trucker talk*», «*trucker jargon*») относится к периферии: *doughnuts* (шины), *eyeballs* (фары), *ears* (ОД-радио), *bear* (патрульный полисмен на шоссе), *jockey* (водитель) и т.д.

3. Разные поля могут *накладываться друг на друга*, образуя *зоны переходов*, что является проявлением закона полевой организации системы языка. *Диффузность границ поля* объясняется его «природой». Являясь способом отражения действительности, поле непостоянно и достаточно чувствительно к изменению внешнего мира. Так, например, неформальная лексика в своём прямом значении относится к другим лексико-семантическим полям. Сленгизмы (жаргон американских водителей грузовиков) и их соответствия в *Standard English*, как правило, имеют аналогичные признаки, свойства, характеристики. Например, слово *bear* (медведь) относится к полю «Животные»; *doughnut* (пончик) – к полю «Пища»; *ear* (глаз) и *eyeball* (глазное яблоко) входят в состав поля «Тело человека» и т.д.

4. Структура поля образуется из составных частей: микрополей, групп (не менее двух). Так, например, в составе поля

«Транспорт» можно выделить микрополя: «Водный транспорт», «Наземный транспорт», «Воздушный транспорт». Микрополе «Наземный транспорт» может быть разделено на группы: «Автомобильный транспорт», «Железнодорожный транспорт». В составе группы «Автомобильный транспорт» можно выделить подгруппы: «Автомобиль», «Дорога» и т.д.

5. Ослабление семантических связей в поле может приводить к пробелам (лакунам), т.е. к прерывности поля, к асимметричности его построения.

6. Поле обладает автономностью, самостоятельностью в лексико-семантической системе языка, что проявляется в общих свойствах его элементов.

7. Поле в различных языках (а также различных вариантах языка, например, британского, американского, канадского, австралийского вариантов английского языка) имеет свою специфику.

Следует отметить, что при планировании учебного процесса рекомендуется обдумать ряд проблем, одной из которых является вопрос о составе (темах, разделах) словаря, которым должен овладеть студент [Общевропейские компетенции..., 2005]. Таким образом, необходимо выделить семантические поля, которые следует изучить в целях развития лингвистической компетенции.

Важным свойством полевого структурирования является раскрытие связи между языком и действительностью, выявление особенностей языкового сознания, раскрытие его национально-специфических черт. Поле является открытым множеством, которое, реагируя на процессы развития общества, будет включать в себя всё новые и новые лексические единицы. Можно заключить, что использование полевого подхода при систематизации лексики может способствовать достижению конечной цели курса овладения иностранным языком, заключающейся в формировании межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции [Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык, 2011].

Литература

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М.: МГЛУ (рус.верс.). – Страсбург: Департамент по языковой политике, 2005. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011.

Языкознание. Большой энциклопедический словарь/Гл.ред. В.Н.Ярцева. –2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.

Л. Ботезату (Комрат, КГУ, Молдова)

ГРАЦИОЗНОСТЬ – ОСНОВНОЙ АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП VERSUS КАК ВОЙТИ В ГРАЦИИ ВСЕОБЩЕЙ ВСЕЛЕННОЙ

Философия образования, как и любая другая теория должна быть сформулирована в словах и символах. Но реальная проблема более чем словесная: речь идет о плане, по которому должно руководствоваться образования / John Dewey.

В этом направлении нашего принципа на этапе партнерство - вузовское образование - ниже предоставим все девять возможностей открытой ориентировки в всеобщей сути человеческой модернизации, то есть тот план « по которому должно руководствоваться образования».

I. Способность возврата к сути человеческой:

истинное осмысление истоков становления: «Счастье заключается в познание самого себя» Аристотель; разум и реверсия/расслабление-непрерывности человеческого становления; свободный арбитр-основной критерий достигнутого.

II. Возможности творческого самоопределения:

Единство- деятельность/игра – праздник души; личность, создающая культурные ценности – абсолютная ценность; пленарное наличие красоты и дидактической гармонии; красота – наивысшая окончательная ценность; присущая склоненному, к творчеству.

III. Способность непрерывного формирования:

свобода – непрерывный процесс утверждения своего «Я»: воля-мотивация-цель; равнение на менеджменткачественного воспитания и обучения; взаимоотношение: многочисленных

грации- множество интеллигентности; оригинальность форм толкования Притчей Соломоновых в познании мудрости и учения/Библия.

IV.Право точки зрения

Публичное свободное выражение своего мнения, соблюдая законы морали; признание личности как фактор соблюдения свободы другого; стимулирование / поощрение выхода из опекуинства: «имей храбрость в оспользоваться своим личным разумом»/ И. Кант; признание неординарной интеллектуальной культуры: право, всеобщий интерес, долг;

V. Способность самоупорядочивания/ саморегляции:

«Пределом способности быть свободным является неспособность к всеобщей свободе»/И. Кант; соблюдение объективности, как всеобщее условие открытого общения и гармонизации противоречий; признание ошибок-признак особой мудрости в продвижении добродетельности; управление способностями самоупорядочивания на ступени становления.

VI.Способность равняться на общий жизненный идеал : человек – феномен и ноумен не рождается личностью, а становится ею; равнение на национально – христианские и всеобщегуманные ценности; воплощение в жизнь основных правил «малой игры - большой игры».

VII.Способность возвышения через духовность: соблюдение научной истины по отношению к моральным традициям; адекватное отношение к трёхмерности: способ/движение, пространство, время; соблюдение особой психоинтеллектуальной структуры народа, которого представляешь; признание языка государства, в котором сожительствуем, как высшую ценность открытой духовности к универсальности.

VIII. Способность признания личности, как глобальную ценности:индивидуальность и идентичность как средство и цель социальной интеграции; стимулирование любви к жизни, устраняя прессинг и насилие; солидарность и справедливый экономический порядок; равноправие гендеров.

IX. Способность признания Грациозности всеобщий принципом аксиологического пространства: уметь входить в грации ценностного времени; уметь входить в грации собственных эпистемических конфигурации; уметь возвысить свою

аутентичность на уровень глобальной аксиологии; уметь приравниваться уровню компетитивности; уметь любить оппонента как ближнего своего; уметь входить в грации ценностного пространства; уметь переходить границы стратегических рамок всех уровней образования и интегрироваться в сферу социальной активности; уметь быстро ориентироваться/быть разборчивым; уметь носить с достоинством священный мандат: ЧЕЛОВЕК.

На наш взгляд, само пространство усовершенствования(Орг.N.1) должно быть подъёмной, направленной над Человека(I) как истинной таинственный горизонт (L.Blaga), над Человека(II) как горизонт великой виртуозности (L.Votezatu): Знать, как снискать значение времени - Зная, как расположить к значению пространства.

I. VMP-IFC Человек как горизонт таинственной истины
М-материя процесса формирования центрированный на Грации, комплексное познание(как теоретическое так и прикладное) ,благоприятствует инвестициям / преобразованиям в компетенции - потребности и возможности, завершающееся настоящим искусством человеческой чувственности через знания - творчество – общение. Это способствует переросту когниции в метакогницию, раскрывая личность как горизонт таинственной истинны.

II.Человек, горизонт великой виртуозности

Заключительный процесс метакогниции: EU-CEL-CELA .

ОМ-Человека как горизонт великой виртуозности. Сосредоточение на человеке: ценность, жизнь, победа. Перевернутая «М»-W-viața,virtute/жизнь, виртуозность. Человек может быть раскрыт только в целостном пространстве-Грациозности; SEG-ВПГ – воспитательное пространство Грациозности, ОС из НП-образовательных стандартов / норм поведения.LA/CA из LAG/CAГ- свободной арбитр, способность к самооценке, самоосмысливанию ценностей самоутверждения, необходимости\роста. EU-CEL - CELA. EU-от первого лица, CEL/КЛВ культура лингвистического воспитания, CELA/КЛХВ культура литературно художественного воспитания. Ретроактивный взгляд собственного «Я» через призму другого.

1. Предмет исследования

1. Уточнение компетенций

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| 2. Диагностика способностей | 2. Разумность |
| 3. Разногласия | 3. Единогласие |
| 4. Межпредметные | 4. Трансдисциплинарные |
| 5. Множества граций | 5. Множество Граций |

Загадка (OMG) человек –горизонт многочисленных Граций означает не что иное чем процесс формирования личностей. Значительную роль в этом интерпретации играют сами уроки грациозности – лекции(количественного характера) установления целей и практические занятия (качественного характера)- уроки свободного арбитра- самооценивания собственного потенциала. Интерактивность, таким образом, сосредоточена на двух полюсах развивающего интеллекта: а) множественные Грации б) множественные интеллигенции

Литература

Votezatu, L., „ The Priorities of the Principle of Graciousness in the professional preparation... <http://www.scientific-publications.net>, Bulgaria.

О.Л. Мулярчик (БГПУ, Минск, Беларусь)

КУЛЬТУРА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК ЦЕННОСТЬ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Общество, стремясь обеспечить свое будущее, предъявляет определенные требования к молодому поколению. В современной стратегии развития Республики Беларусь актуализируется значимость здоровья молодого поколения как одного из приоритетных направлений политики государства. На сегодняшний день в нашей стране разработаны и функционируют государственные программы, касающиеся сохранения и укрепления здоровья учащейся и студенческой молодежи, такие как: «Национальная программа демографической безопасности на 2010-2015 годы», «Национальная программа «Дети Беларуси» на 2010-2015 годы», «Государственная программа национальных действий по предупреждению и преодолению пьянства и алкоголизма на 2010-2015 годы» и другие.

Анализ подходов к научному осмыслению феномена культуры здорового образа жизни (ЗОЖ), ее сущности и

содержания позволяет заключить, что чаще встречаются синонимы понятия «культура ЗОЖ», такие как валеологическая культура и культура здоровья. В последние десятилетия в педагогической науке наряду с термином «культура ЗОЖ» широко используются интегрированные понятия, такие как «профессионально-педагогическая культура здоровья», «культура профессионального здоровья учителя». В связи с многообразием формулировок целесообразным представляется анализ существующих теоретических подходов к определению сущности понятия «культура ЗОЖ» в философии, валеологии, психологии и педагогике. Анализ дефиниций показал значительные разночтения в трактовке понятия «культура ЗОЖ». Одни исследователи видят в культуре ЗОЖ интегративное качество личности, представляющее собой совокупность различных компонентов (когнитивного, мотивационно-ценностного, поведенческого, рефлексивного и других) [А.Ф. Георгиевский, 2009; В.В. Клинов, 2009]. Другие считают, что культура ЗОЖ – это область или непрерывно трансформирующаяся система знаний об индивидуальном здоровье человека, включающая культуру сохранения и укрепления здоровья, воспитание этой культуры и создание соответствующих условий в образовательных учреждениях [Н.Н. Малярчук, 2009; Н.К. Смирнов, 2005]. Третьи исследователи полагают, что культура ЗОЖ есть результат валеологического образования, который предполагает знание человеком своих генетических, физиологических и психологических возможностей, методов и средств контроля, сохранение и развитие своего здоровья [В.А. Митяева, 2008; Э.Н. Вайнер, 2001].

Формирование культуры ЗОЖ студентов в педагогическом вузе предполагает проведение всесторонней диагностики этого сложного феномена. Так, нами было проведено исследование, направленное на выявление показателей культуры ЗОЖ студентов, таких как полнота знаний и представлений в области ЗОЖ; устойчивость ценностного отношения и мотивации к ЗОЖ; оптимальность уровня удовлетворенности и осознанности в отношении ЗОЖ; организованность и активность в здоровьесохранной деятельности. Исследование проводилось на базе БГПУ им. М. Танка (Минск) и БрГУ им. А.С. Пушкина

(Брест). В группу испытуемых были включены студенты 1-5 курсов. Общее число респондентов составило 343 человека.

Для того чтобы получить информацию об индивидуальном понимании студентами категории «культура ЗОЖ», мы использовали анкетный опрос и методику незаконченного предложения. Небольшая группа студентов(15%) считает, что культура ЗОЖ – это отсутствие вредных привычек; 20% респондентов отметили, что это - духовное состояние человека, поддержание здоровья и тонуса, спортивной формы и настроения, стремление быть здоровым не только физически, но и духовно. Большинство студентов, участвующих в исследовании (около 55%), ставят знак равенства между понятиями «здоровый образ жизни» и «культура здорового образа жизни», характеризуя культуру ЗОЖ как соблюдение правил и норм ЗОЖ.

Развитие культуры ЗОЖ тесно связано с особенностями социализации в студенческом возрасте. В связи с этим одним из существенных вопросов анкеты являлась оценка факторов и агентов социализации, влияющих на формирование культуры здорового образа жизни (ЗОЖ) студенческой молодежи. Испытуемым был задан вопрос о том, кто (что) должен воспитывать культуру ЗОЖ? В данном вопросе можно было выбрать несколько вариантов ответа. Были получены результаты, свидетельствующие о том, что 46,5% испытуемых считают, что главными в этом процессе являются родители; 45% испытуемых считают, что средства массовой информации (СМИ); по 23% и 23,5% получили такие варианты ответов, как «преподаватели вуза» и «медицинский персонал» соответственно; 17% - друзья и 15,5% - специальные учебные пособия. Ответы студентов свидетельствуют о том, что формирование культуры ЗОЖ в большей степени зависит от семьи, образа жизни родителей. Нельзя игнорировать и то, что сегодня молодежь живет в беспредельном информационном пространстве. На нее воздействуют потоки информации, идущие из Интернета, телевизора, компьютерных «роликов», перекрывая влияние преподавателей и медработников. Роль университета в данной ситуации заключается в том, чтобы не только предоставить определенные знания и квалификацию, но и научить

конструировать стиль жизни, ориентированный на здоровье как ценность.

Таким образом, исследование показало, что в вузе целесообразно не только системно и аргументированно пропагандировать и всемирно утверждать ценности здорового образа жизни, но и разумно сочетать ограничительные и разъяснительные меры, индивидуальные и коллективные методы работы со студенческой молодежью, использовать моральные и материальные формы поощрения студентов, отказавшихся от вредных привычек.

Литература

Вайнер, Э.Н. Валеология / Э.Н. Вайнер. – Москва: Флинта: Наука, 2001. – 411 с.

Георгиевский, А.Ф. Формирование культуры здорового образа жизни младших подростков в общеобразовательных учреждениях: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Ф. Георгиевский – Москва, 2009. - 143 с.

Гончарова, Н.В. Формирование культуры профессионального здоровья будущего учителя. Автор. дисс. канд. пед. наук, Волгоград, 2005. - 24 с.

Клинов, В.В. Теоретические основы культуры здорового образа жизни старшеклассников / В.В. Клинов // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. – 2008. – № 3. – С. 122-125

Малярчук, Н.Н. Здоровьесозидающая деятельность педагогов / Н.Н. Малярчук // Педагогика. - 2009. - № 1. - С. 55-59

Митяева, А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии / А.М. Митяева. - Москва: Академия, 2008.-187 с.

Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие, образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. - М.: АРКТИ, 2005. - 302 с.

Е.П.Титова, Е.А.Провоторова, П.Г.Матухин

(РУДН, Москва, Россия)

**ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВЫЕ ТЕСТЫ
КАК КОМПОНЕНТЫ УМК ДЛЯ СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ НА НАЧАЛЬНЫХ
ЭТАПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ**

Специфической особенностью начального этапа обучения иностранных студентов медицинских направлений на подготовительном факультете и первых курсах бакалавриата является необходимость формирования у них базового корпуса профессиональных терминов на русском и латинском языке в ускоренном режиме. [Титова Е.П., Савостьянова Е.Б., Савченко Е.Л., Матухин П.Г.2011]

Русский язык выступает в качестве языка образовательно-профессиональной коммуникации страны обучения, латинский язык - исторически сформировавшийся язык общения профессионалов в сфере медицины. Кроме того, возможно применение лексики на английском языке как современном языке интернационального общения и основным языке современных сетевых ресурсов. Закономерным представляется включение в процесс обучения элементов коммуникации на привычном студентам языке. Таким образом, преподаватели профильных и языковых дисциплин встают перед проблемой использования полилингвального подхода в образовательно- профессиональной коммуникации уже на самых ранних этапах обучения.

Целью применения полилингвального подхода на начальных этапах обучения студентов-медиков является формирование у них базовой профессионально-языковой коммуникативной компетентности, включающей достижение определенного уровня владения профессиональными подмножествами родного, русского, латинского и английского языка. Индивидуализация элементов образовательного процесса в таких критически важных специальностях, как медицина и смежные с ней сферы, приводит к необходимости персонального контроля для каждого студента, с одной стороны, с другой - преподаватель должен обеспечить возможность неоднократного повторения данного процесса как на этапе изучения тем, так и при рубежных и итоговых аттестациях. Таким образом, возникает задача обработки больших объемов контрольных материалов. Ее решение возможно только при использовании тестовых методик на основе традиционных и современных информационных компьютерных технологий. [Провоторова, 2011]

Для контроля уровня овладения учебным материалом на основе лекций и учебника по курсу «Анатомия человека» в качестве базового инструмента используется «Сборник контрольных заданий и тестов по анатомии». [Титова Е.П., Якушев В.В., Анохина Е.В., Лизунова И.И, Матухин П.Г.]

Наряду с прочими формами организации тестового материала в сборнике использованы тесты в форме таблиц. На рис. 1 показан пример таблицы для задания, в котором студентам предлагается записать название элементов на четырех языках. В графе «Дополнит.» записывается ответ на родном языке обучающегося. Такие упражнения стимулируют ассоциативные механизмы памяти.

Задание. Перечислите элементы губчатой кости и их функции. Заполните таблицу.

	Название элемента				Функции элемента
	Русский	Латинский	Английский	Дополнит.	

Рис. 1. Тетралингвальная таблица.

Таблица, показанная на рис. 1, представляет собой полный бланк, все ее ячейки должны заполняться студентом. На ранних стадиях применяются таблицы, содержащие опорные элементы – термины на одном из языков, которым требуется подобрать эквиваленты на других языках, см. рис. 2.

Задание 1. Общие термины. Заполните таблицу – впишите перевод латинских терминов на Вашем родном языке, русском и английском языках.

NOMINA GENERALIA		Общие термины	General terms
Латинский	–	Русский	Английский
Verticalis			
Horizontalis			
Frontalis			

Рис. 2. Перевод латинских терминов.

В пособии также использованы такие типы тестов, как тесты на заполнение пробелов, тесты на соответствие. Например

Задание. Прочитайте параграф учебника. Заполните пробелы в тексте

Синхондрозы — соединения костей с помощью _____ ткани: волокнистой и гиалиновой. Диартрозы, или суставы, — _____ соединения костей.

Такие достоинства традиционной формы сборника, как привычность формы, комфорт в применении и проч, сочетаются с рядом недостатков, главным из которых, на наш взгляд, может являться ограниченность тиража издания и невозможность многократного использования, а также необходимость участия преподавателя в контроле правильности выполнения заданий. Для повышения технологичности контроля предполагается разработка комплекта электронных средств тестирования. Комплект будет включать в себя набор инструментов для подготовки к тестам (тренажеры) и вариантов тестов. Эти инструменты предполагается выполнить в виде таблиц процессора EXCEL и веб-продуктов специализированного конструктора тестов HOT POTATOES, позволяющей преподавателю, который не является профессиональным программистом или веб-дизайнером, создавать до 10 видов компьютерных интерактивных заданий с использованием графических, текстовых, аудио и видеоматериалов при минимальном уровне знакомства разработчика теста с общими принципами программирования. Программный комплекс разработан для создания тестовых материалов в формате веб-страниц, что позволяет использовать их не только в автономном режиме, но и размещать на сетевых ресурсах. В рамках полилингвального подхода предполагается, что не только вопросы тестов будут формулироваться, как это описано выше, но и вспомогательная информация интерфейсов фреймов варианта теста также будет представлена как минимум на двух языках: русском и английском. Примеры макетов интерфейсов некоторых типов тестов приведены ниже.

Quiz exercise / тест Викторина

Choose the correct answer / выберите правильный

ответ

Череп состоит из 1. cranium faciale+ cranium viscerale 2. cranium cerebrale+ cranium viscerale 3. cranium medullare+ cranium faciale	Показать все вопросы show all questions
---	--

Рис. 3. Тест на выбор правильного ответа, созданный с помощью Hot Potatoes

Тест Викторина предполагает выбор одного или нескольких правильных ответов из предлагаемого списка.

Fill out the gaps, then press the button "check" Заполните пропуски, затем нажмите кнопку "проверить".
мышцелок – cond...lus, вертел – tro.....nter, шейка - co....um,
<div style="text-align: center;"> <input type="button" value="Check/ проверить"/> </div>

Рис 4. Тест на заполнение пропусков, созданный с помощью Hot Potatoes.

Выводы. С учетом специфики контингента иностранных студентов, обучающихся на подготовительных факультетах и первых курсах бакалавриата медицинских направлений вузов, представляется перспективным использование полилингвального подхода в инструментах контроля уровня владения изучаемым предметом типа тестов всех видов. Включение в перечень языков, как инструментов образовательно-профессиональной коммуникации родных языков обучающихся открывает широкие возможности для индивидуализации коммуникации и проявления подчеркнуто уважительного отношения к личности и ценностям представителей конкретных этносов, что является явным преимуществом полилингвального подхода на основе современных информационных компьютерных технологий.

Литература

Титова Е.П., Савостьянова Е.Б., Савченко Е.Л., Матухин П.Г. Полилингвальный подход в подготовке студентов-иностранцев на начальном этапе обучения// Материалы V Международной научно-практической конференции «Российский человек в «Разломе эпох: Quo vadis?» Изд-во: Гуманитарный университет Екатеринбурга, 2011 С.25 - 26

Провоторова Е.А. Использование компьютерных тестов в преподавании латинского языка на медицинском факультете РУДН//Материалы V Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». 2011. стр. 454 - 456

Титова Е.П., Якушев В.В., Анохина Е.В., Лизунова И.И., Матухин П.Г. Аппарат движения человека. Сборник контрольных заданий и тестов. РУДН, 2011

Титова Е.П., Анохина Е.В., Матухин П.Г. Анатомия. Аппарат движения человека. База РТО Объединенного фонда электронных ресурсов науки и образования http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/17344.doc

<http://hotpot.uvic.ca/>

<http://provelar.narod.ru/>

В.Э. Матвеевко (РУДН, Москва, Россия)

**ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЯЗЫКА И НАЦИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ: СЕМАНТИЗАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ ПРИЕМ
ПРИ РАБОТЕ С ЛЕКСИКОЙ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ**

Если подходить к модели слова как к структуре, включающей понятие и лексическое значение, то следует определить, что представляют собой социально-культурные компоненты и каково их место. «Лингвострановедческая модель слова состоит из лексического понятия и лексического фона, в котором объединены образные и социально-культурные компоненты на том основании, то все они присутствуют в сознании носителя языка» (Василюк, 2004). Лингвокультурологическая теория слова основывается на расширении границ лексической семантики, предполагает выход за пределы денотативного значения слова и широкое привлечение национально-культурных ассоциаций, присущих лексической единице в данной лингвокультурной среде. Национально-культурные ассоциации составляют основу коннотаций и лексического фона как набор признаков, непосредственно не

входящих в значение слова, но тесно связанных с понятием, обозначаемым данным словом.

Известно, что чем больше различий в природной среде, в культуре, традициях, бытовом укладе каких-либо народов, тем больше в их национальных языках пластов лексики, которые можно отнести к категории обозначений национально-специфических реалий. Такая лексика становится объектом изучения в соответствующем разделе «лингвострановедения», поскольку ее семантизация предполагает обязательное погружение в культурно-исторический контекст, знакомство со средой (природной и материальной).

При обучении лексике иностранного языка (в данном случае русского) следует стремиться к образованию обособленно действующих связей иноязычных слов и словосочетаний, к тому, чтобы механизм их категорийного поведения действовал бы автономно и при отсутствии интерференции со стороны родного языка.

«Иноязычное слово само по себе не приобретает активность своего эквивалента на родном языке, т.е. его употребление во внутренней и внешней речи не приводит к возбуждению тех следов, которыми обросло слово-эквивалент» (Щукин, 2006). Об этом свидетельствуют эксперименты на восприятие корреспондирующих слов родного и иностранного языков в изолированном виде, которые показали, что богатству ассоциаций, вызываемых словом родного языка, противостоит почти полное отсутствие подобных ассоциаций при восприятии иноязычного слова. Возникает необходимость формирования заново специальной сети связей с другими иноязычными образованиями, отражающими его свойства, признаки и функции в «нейронных записях» речевых ситуаций. При формировании сети связей слов необходимо учитывать то, что на характер ассоциаций влияют возраст, индивидуальный опыт, социальные условия формирования личности, а также культурно-исторические традиции народа. Например, самые частые ассоциации – существительные к стимулу *хлеб*: для русских – *соль*, для узбеков – *чай*, для французов – *вино*.

Здесь следует коснуться проблемы национально-культурного компонента значения слова, обуславливающего

зависимость семантики языка от культурной среды. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров культурным компонентом значения слова называют экстралингвистическое его содержание, которое прямо и непосредственно отражает обслуживаемую языком национальную культуру. Определяя признаки и критерии, по которым предмет входит в объем лексического понятия как семантическая доля, ученые подчеркивают, что вокруг каждого слова складывается целое поле семантических единиц – лексический фон (Верещагин, Костомаров, 1980)

Знакомясь с той или иной национальной культурой, мы обнаруживаем в ней не только специфические черты, но, что более существенно, общие свойства, позволяющие судить о многонациональной культуре как сложившейся системе, части которой взаимообусловлены. В данном случае целесообразно говорить о целостности восприятия культур.

Согласно В.В. Дубичинскому, «чтобы показать свое лицо миру, национальная культура обязана иметь такой языковой материал, который позволяет ей передать как опыт своего народа, так опыт человечества в целом» (Дубичинский, 1985). Язык оказывает воздействие на эволюцию национальной культуры. Не случайно уровень совершенства национального языка не только обуславливает развитие культуры, но и является мерилем зрелости этносоциального коллектива.

Национально-культурный компонент может выражаться экстралингвистически, т.е. лексическим фоном слова. «Картина мира в целом создается познанием, а не языком, и словесный образ предмета или отношения выступает как форма логического отображения бытия, как дополнительный национальный фон, над которым возвышается общечеловеческий логический образ» (Томахин 1984). Н.Г. Комлев подтверждает, что «лексическому понятию сопутствует некий культурный компонент» (Комлев, 1966). По его мнению, культурная коннотация каждого слова-знака складывается в процессе общения людей, на протяжении всей истории слова и обозначаемого им денотата. Комплекс компонентов значения иностранного слова, усвоенного на базе отечественных реалий, не соответствует комплексу, известному среднему носителю иностранного языка. Поэтому большая часть лексики не может быть переведена буквально с одного языка на

другой. Значительная часть слов понимается иностранцем не через перевод, а через описание (комментарий).

Таким образом, изучение и объяснение лексики, включающей единицы с национально-культурным компонентом, в процессе обучения иностранному языку (русскому) филологов является одним из важных факторов, учет которого необходим.

Литература

Василюк И.П. Лингвокультурологическое исследование национальной (русской) языковой личности (на материале афористики). Дисс. ... к.филол.н., М.: РУДН, 2004. - 217 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 120 с.

Комлев Н.Г. О культурном компоненте лексического значения слова. // Вестник МГУ. Серия «Филология». - 1966. - № 4. - С. 43-50.

Томахин Г.Д. Безэквивалентная лексика (реалии) как источник страноведческой информации // Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного. – Воронеж, 1984. – С. 80-83.

Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 476 с.

Е.В. Вардашкина (НИТУ «МИСиС», Москва, Россия)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ НОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящее время вопрос об использовании новых методов и технологий в образовательной системе весьма актуален. Новации (*лат. novatio* – изменение, обновление) – это любые качественно новые дополнения, отражающиеся на конечной деятельности. Новации в формировании новых направлений требуют ломки стереотипов мышления, подготовки новых специалистов, корректировки программ.

Новации в образовании – нововведения, предназначенные для разрешения проблемных ситуаций с целью обеспечения

оптимизации учебного процесса, организации благоприятных условий усвоения материала и повышения качества образования.

Основной целью современного высшего образования является развитие преподавателем умений мотивировать действия студента, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формировать творческое нешаблонное мышление с использованием новейших достижений науки и техники. Технологичность сегодня становится одной из главных характеристик деятельности преподавателя и означает переход на более высокую ступень организации образовательного процесса.

Современное высшее профессиональное образование предполагает подготовку специалиста, компетентного в сфере своей профессиональной деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию [Бондарева, 2003].

Знания и квалификация становятся приоритетными ценностями в жизни человека в условиях информационного общества, в том числе и международного. Отсюда возрастающая значимость обучения иностранным языкам, потребность внесения изменений в преподавание иностранного языка в вузе.

Традиционно обучение иностранному языку в техническом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля, что определялось стандартной образовательной программой.

Современная методика обучения иностранному языку в техническом вузе основывается на коммуникативном подходе и включает в себя использование различных Интернет технологий, которые вносят в образовательный процесс демократичность, открытость, мобильность. При этом акцент делается на проблемном обучении, при котором стимулируется самостоятельная поисковая и творческая деятельность студентов по усвоению знаний.

Коммуникативный подход предполагает такую организацию процесса обучения, при которой все используемые методы и приемы должны преломляться через личность студента, его потребности, мотивацию и способности. Только при таком

условии студент становится субъектом речевой и учебной деятельности, ее активным участником.

В настоящее время процесс языковой подготовки в техническом вузе принимает иные формы и масштабы. Нововведения касаются самых разных аспектов учебного процесса, начиная со смены организации пространства в учебных аудиториях, оснащением аудиторий современными техническими средствами и заканчивая использованием новых учебных материалов, как на занятиях в классе, так и во время самостоятельной подготовки с использованием большого числа онлайн компонентов и Интернет ресурсов.

Технология смешанного обучения (*blended learning*) становится наиболее востребованной и эффективной в обучении иностранному языку, поскольку она с одной стороны, позволяет максимально продуктивно организовать время преподавателя и отдельно взятого студента, а с другой стороны, делает процесс изучения языка увлекательным и доступным в рамках отдельной группы.

Понятие «смешанное обучение» появилось не так давно. С одной стороны, это объединение строгих *формальных* средств обучения (работа в классе) с *неформальными* (обсуждение важнейших аспектов учебного материала посредством электронной почты и Интернет-конференций). С другой стороны, это комбинирование различных способов подачи учебного материала (очное, электронное и самостоятельное обучение) с использованием методики управления знаниями [Костина, 2010].

Процесс обучения иностранному языку становится более эффективным при использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые относятся к классу инновационных технологий, обеспечивающих быстрое накопление интеллектуального потенциала.

В настоящее время усилия многих методистов направлены на разработку технологий организации самостоятельного учения студентов с целью развития у них учебной автономии. Для этого создаются целые мультимедийные системы электронного обучения *e-learning* или *learning management system* (система управления обучением). Эти системы могут работать в режиме реального времени, содержат огромное количество

индивидуальных и групповых заданий, характеризуются высоким уровнем интерактивности.

Функционирование данных систем обеспечивается «электронными платформами» (online platforms), с помощью которых можно создать насыщенную информационную среду и условия для активного учения. Будущее иноязычное образование уже трудно представить без технологий подобного рода.

Среди инструментов «электронной платформы» необходимых для индивидуальной и групповой исследовательской деятельности (например, подготовка тематических проектов) в области обучения иностранным языкам можно назвать следующие: чат, блог, форум, вики.

Использование электронных инструментов с одной стороны, это возможность выбора собственной учебной траектории при обучении иностранному языку. С другой стороны, легкость использования ИКТ повышает уровень мотивации студентов при обучении иностранному языку.

Новации в обучении иностранным языкам связаны не только с применением новых методик преподавания, новых способов организации занятий: *модульное обучение*, предусматривающее индивидуальные образовательные траектории, самостоятельное обучение с использованием информационных технологий, но и методов оценивания образовательного результата: *балльно-рейтинговая система*, которая осуществляет непрерывную комплексную оценку качества учебной работы студента и вводится в вузе как гибкое и эффективное средство, дающее студентам мотивацию к достижению высоких результатов, *портфолио* или *языковой портфель* – пакет учебных материалов, представляющий собой результат учебной деятельности по овладению иностранным языком [Коряковцева, 2009].

Безусловно, внедряя новые методы и технологии необходимо помнить об эффективности реализуемых новаций в учебном процессе, поскольку они требуют критического подхода, всестороннего анализа. Оценка качества невозможна без регулярного исследования ситуации, проведения комплекса мероприятий, которые позволят своевременно выявить трудности в планировании, организации, содержании, ходе учебного

процесса, проблемы адаптации преподавателей и студентов к новым условиям образовательной среды и после анализа помогут принять соответствующие решения.

Литература

Бондарева Е. В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – Серия 6: Университетское образование. – 2003. – № 6. – С. 44-48.

Коряковцева Н. Ф. Европейской языковой портфель для России – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – 154 с.

Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. Т. 1. – № 2. – С. 141-144.

В.В.Мокашов (РУДН, Москва, Россия)

ИННОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА: РОЛЬ ДИСТРИБУЦИИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПАДЕЖНОГО ЗНАЧЕНИЯ И ГЛУБИННЫЕ ЗНАЧЕНИЯ БЕСПРЕДЛОЖНОГО ДАТЕЛЬНОГО

Развитие современной науки требует и новых подходов к методике преподавания языков, в том числе и русского языка. Исследование семантики падежных форм с учетом их дистрибуции, выявление глубинных значений, получающих на поверхностном уровне (уровне выражения) ту или иную падежную форму, представляет одну из основных проблем современной лингвистики и методики преподавания русского языка.

Сложившееся традиционное мнение, когда семантика падежей определяется только через узко абстрагированные понятия типа «субъект», «объект», «адресат» и т.п., далеко не отражает ту действительную ситуацию, которая существует в языке в отношении выражения семантико-синтаксических структур понятийного уровня поверхностными грамматическими формами. Падеж не является лишь поверхностной формой выражения заключённую в нём содержания, его глубинного значения.

Как верно подметил В.В. Виноградов, «абстрактная схема падежных значений, выработанная сравнительно-исторической грамматикой индоевропейских языков, едва ли может покрыть все разнообразие значений современных русских падежей».

С точки зрения структурной семантики падеж представляет собой глубинное семантико-синтаксическое образование понятийного уровня. Падеж это – глубинное значение, оформленное и ограниченное определённой падежной рамкой (или фреймом по Филлмору). Падеж не существует без контекста, так как в своём истинном смысле он появляется только в среде управляющего им глагола и окружающих актантов - дистрибуции. (Понятно, что в предложениях, где эксплицитно глагол не выражен, он, тем не менее, всегда присутствует имплицитно.) Более того, значение падежа или, иначе говоря, сам падеж как структурно-семантическое образование может быть определен только через значение управляющего им глагола и окружающих актантов.

Таким образом, падеж есть глубинное структурно-семантическое образование, содержащее в себе не только эксплицитную сему, выражаемую анализируемой падежной формой (те самые "субъект, "объект" или "адресат"), но и имплицитные для данной падежной формы семы окружающих актантов и управляющего глагола. Выхваченная из предикативной фразы конкретная падежная форма, в свою очередь, выражает не только значение данного актанта, но и значение глагольного признака, а также предметные значения других актантов предикативной фразы. Итак, падеж как глубинное структурно-семантическое образование имеет основную сему, выраженную анализируемой формой, и периферийные, выраженные окружающими актантами и управляющим глаголом.

Все глаголы, как известно, распределяются по семантическим классам. Учитывая данный факт, можно утверждать, что глубинное значение падежа определяется не просто через значение управляющего глагола, а через значение семантического класса глаголов. По сути дела, падеж является актуализацией семантического потенциала класса глаголов с ударением на главную сему данного падежа при учёте имплицитных сем окружающих актантов. Так, например, если в предложении - *Дед принес яблоки внуку* - глагол *принести* проявляет семантический потенциал через семы «кто» (сема субъекта), «что» (сема прямого объекта) и «кому» (сема адресата), выражаемые в высказывании актантами в соответствующей поверхностной грамматической форме, то

каждый из этих актантов имеет глубинное падежное значение, учитывающее весь комплекс этих сем (значений управляющего глагола и окружающих актантов). Таким образом, глубинное падежное значение, например, формы традиционно именительного падежа «кто» будет определяться здесь как «субъект, который доставляет объект адресату», глубинное значение формы традиционно винительного падежа «что» как «объект, который субъект доставляет адресату», глубинное значение формы дательного падежа «кому» как «адресат, которому субъект доставляет объект».

Подтверждением правильности вышеизложенного понимания падежного значения может служить тот факт, что при трансформации семантико-синтаксической конструкции в эквивалентную ей по значению, но неравнозначную по аранжировке (месту и/или падежной форме актантов), одно и то же глубинное значение зачастую меняет падежную форму своего выражения. Это, в свою очередь, говорит о возможности оформления одного падежа как структурно-семантического образования (т.е. глубинного падежа) двумя или даже тремя различными падежными формами. Так, например, во фразе – *Пчела жалит морду медведю* – глубинное значение «объект, часть тела которого подвергается точечному ранящему физическому воздействию со стороны субъекта» выражено беспредложной формой дательного падежа, а при трансформации этой фразы в – *Пчела жалит медведя в морду* – или во фразу – *Пчела жалит морду медведя* – названное глубинное значение выражается уже, как видим, беспредложной формой винительного, либо беспредложной формой родительного.

Дистрибутивно-трансформационный метод анализа падежной семантики может быть применен при исследовании глубинных значений любого падежа. **При анализе семантики беспредложного дательного падежа выявляются 17 глубинных значений (в сущности – семнадцать падежей, имеющих одной из форм своего выражения беспредложную форму дательного).** Пятнадцать из этих значений могут быть распределены по пяти семантическим группам согласно каким-либо объединяющим их семам. Два глубинных значения не входят ни в одну из пяти этих групп и не имеют ничего общего между собой. Невозможность слияния нескольких глубинных значений, объединенных в одну семантическую группу, объясняется, в первую очередь, различием в их дистрибутивно-трансформационной характеристике, а также некоторыми семантическими отличиями.

Семантика беспредложных форм дательного 1-й группы определяется как «адресат, которому предназначается объект (в частности, какой-либо предмет, реже – живое существо)». В эту группу входят значения типа: «адресат, которому субъект действия что-либо 1) дает, 2) продает, 3) обеспечивает, 4) доставляет, 5) скармливает, 6) предпринимает какие-либо действия с объектом» (6 значений). Примером конструкции с такими значениями может служить условная фраза (где каждый глагол соответствует определенному значению): «Молодой человек дал / продал / обеспечил / принес / скормил / достал торт девушке».

Подобным образом могут быть охарактеризованы остальные группы значений. Здесь мы приведем лишь определения этих групп, а также отдельных значений: 2-я группа условно объединена общей главной семой «адресат (в основном лицо) какого-либо сообщения» (2 значения); 3-я группа – «адресат (в основном лицо) какой-либо рекомендации» (2 значения); 4-я группа – «одушевленный объект (лицо или животное), часть тела которого подвергается физическому воздействию со стороны одушевленного субъекта» (4 значения); 5-я группа условно объединена общей главной семой объекта действия – предмета (реже живого существа). В последнюю входят 3 значения: «объект, с которым сравнивается / которому противопоставляется другой объект», «объект, которому субъект придает новое качество» и «объект, которому субъект преграждает путь». Два отдельных глубинных значения, не входящие ни в одну из перечисленных групп, интерпретируются следующим образом: «одушевленный объект, являющийся носителем некоторого отрицательного свойства или производителем некоторого нежелательного действия, которому это отрицательное свойство или действие кем-либо прощается» и «знания, умения и навыки, которые одушевленный субъект передает одушевленному объекту».

Многие из глубинных значений, выявленных у беспредложного дательного падежа, могут быть выражены не только формой данного падежа, но и формами других падежей с предлогами или без. Поэтому правильнее будет, на наш взгляд, говорить здесь не о значениях, выявляемых у дательного беспредложного, а о глубинных значениях, объединяемых в один комплекс благодаря общей для них способности получать поверхностную форму выражения дательного падежа без предлога. Понятно, что многие из этих значений, обладая способностью

быть выраженными и формами других падежей, входят также и в другие падежные комплексы.

Подобный подход к пониманию семантики падежа в методике преподавания русского языка позволит студентам более глубоко и объемно понять структурно-семантическую основу падежа и его системные связи с глаголом и другими падежами в предикативной фразе, что, в свою очередь, приведет к более глубокому осмыслению всей структуры языка и, в конечном итоге, поднимет уровень профессиональной подготовки студентов как будущих специалистов.

Литература

Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. - М.: Наука, 1967.

Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). - М.; - Л.: Учпедгиз, 1947

Теньер Ж. Основы структурного синтаксиса. - М.: Прогресс, 1988.

Филлмор Ч. Дело о падеже. / Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. 10. Лингвистическая семантика. - М.: Прогресс, 1981.

**Е.А.Провоторова, М.А.Уварова, П.Г.Матухин
(РУДН, Москва, Россия)**

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ИТ-ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ КУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ- ЛИНГВИСТОВ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ

«Латынь из моды вышла ныне...». Нет, это не так. Латинский язык – не только источник алфавита для большей части населения земного шара, он остается языком профессионального общения для медиков и фармацевтов, а также является языком научной терминологии в юриспруденции, психологии, биологии, филологии и многих других науках. Для современного культурного человека латинский язык является источником афоризмов и крылатых выражений, которыми изобилует как классическая художественная, так и современная научная литература. Латинский язык является одним из краеугольных камней европейской цивилизации.

Для филологов латинский язык особенно важен не только как источник терминологии, но и как лексический, грамматический, фонетический язык-основа романских языков и близкородственный германским, славянским и большинству других европейских языков. Без знания латинского языка невозможно понять законы развития и функционирования современных индоевропейских языков, изучить их общие черты и отличительные особенности. Четкая структура латинского языка облегчает его освоение и дает твердое основание для изучения новых языков. Поэтому для будущих филологов изучение латинского языка является одной из основ их будущей профессии.

Ярко выраженной тенденцией последних лет в языковой подготовке студентов-лингвистов является активное использование межпредметных языковых ИТ-проектов в образовательном процессе. Результатом типичного проекта является информационный продукт, разработанный для отдельного фрейма образовательно- профессионального дискурса будущего специалиста. Это могут быть презентации, содержащие учебный материал и иллюстрации, текстовые документы реферативного характера, инструменты для подготовки и проведения рубежных и итоговых аттестаций. Для передачи, сбора и предъявления комплекса электронных УМП по латинскому языку разработаны и активно используются в процессе обучения студентов гуманитарных специальностей персональные сайты преподавателей, предоставляющие студентам возможность получить доступ к грамматическому, лексическому материалу, упражнениям, узнать результаты контрольных, аттестационных работ и т.д. Кроме того, преподаватели используют в учебном процессе личные страницы на портале университета, имеющие связи с сайтами.

Активное применение языковых ИТ -проектов на базе компьютерной техники в процессе обучения латинскому языку не только способствует оптимизации учебного процесса, более глубокому освоению материала, развитию узкофилологических навыков, но и одновременно активизирует процессы формирования и развития профессиональной коммуникативной информационно-технологической компетентности, в частности – навыков поиска и применения в образовательно-

профессиональной деятельности полученной информации, использования стандартных программ.

Одним из наиболее эффективных способов проверки уровня знаний является проведение компьютерного тестирования. Метод языковых ИТ-проектов предоставляет интересные возможности для оперативной подготовки тестовых материалов на основе объемного корпуса общей и специальной лексики. Участие обучающихся в формировании базового набора терминов и вопросов теста позволяет перенести центр тяжести труда преподавателя с рутинных операций по вводу информации на операции контроля. На рис. 1 показана блок-схема комплекта тестов для рубежной и итоговой аттестации по латинскому языку студентов-лингвистов первого года обучения.

Комплект тестов			
Тест рубежный		Тест итоговый	
существительные	прилагательные	лексика	грамматика

Таблица 1. Структура комплекта тестов по латинскому языку для студентов-лингвистов.

Использование метода ИТ-проектов, как показала практика, перспективно и с педагогической точки зрения. Например, в рамках апробации данного метода отмечена активизация участия в учебном процессе отдельных студентов, ранее не принимавших деятельного участия в работе группы.

Разработанные в среде табличного процессора EXCEL исходные версии простых тестов обладают высокой технологичностью. Они позволяют гибко трансформировать базу вопросов в тренажер теста и генератор вариантов. Также исходные таблицы можно легко экспортировать в другие оболочки (MENTOR и т.п.).

С помощью EXCEL были разработаны тесты двух типов – на выбор правильного ответа из списка предложенных и на ввод правильного ответа. Каждый тест состоит из нескольких блоков. В качестве примера можно рассмотреть комплекс тестов, ориентированных на проверку знаний студентами необходимого лексического материала.

Первым шагом при создании теста было формирование списка латинской лексики, содержащего необходимый минимум

слов, изучаемых в течение 1-2 семестра. Данный список был разделен между участниками проекта по разделам в соответствии с грамматическими темами: существительные 1 склонения, существительные 2 склонения, существительные 3 склонения, прилагательные, глаголы. При подготовке списка было предложено указывать также словарные формы, примеры, при возможности давать иллюстрации.

	Слово н.ф.	Родит. п.	Р о д	С к л	Перевод	Пример	Иллюст рация
	artifex	artificis	м. р.		мастер, художник	artifex maxims	

Таблица 2. Тестовая таблица в формате Word.

После подготовки корпуса слов были созданы тестовые задания на выбор правильного ответа по каждой теме, первоначально в формате Word с последующим преобразованием в Excel.

слово	перевод	перевод	перевод	перевод	перевод	ответ
Aqua	вода	земля	жизнь	звезда	язык	
Terra	вода	земля	жизнь	звезда	язык	
Vita	вода	земля	жизнь	звезда	язык	
Stella	вода	земля	жизнь	звезда	язык	
Lingua	вода	земля	жизнь	звезда	язык	

Таблица 3. Тестовая таблица в формате Excel.

После завершения разработки тестов по отдельным лексическим минимумам был создан объединенный комплекс, включающий в себя слова из всех разделов. В зависимости от оформления таблиц, на данной базе было создано 2 типа тестов.

Сло во	Пере вод	Пере вод	Пере вод	Пере вод	ответ	Про верка	оценка
Aqua	вода	земл я	жизн ь	звезда	Aqua	aqua	верно

Таблица 4. Тест на выбор правильного ответа

слово	Укажите перевод	проверка	оценка
Terra	Terra	Terra	правильно

Таблица 5. Тест на ввод правильного ответа

Разработанные комплексы тестов можно использовать как на занятиях, так и при самостоятельной работе. При выполнении тестов в аудитории столбцы "проверка" и "оценка" скрыты, при подготовке к тестам и при использовании таблиц в качестве тренажеров возможно открывать столбец "оценка", чтобы студенты имели возможность видеть результат сразу после ответа. Несомненным плюсом Excel является возможность автоматического подсчета количества правильных ответов, как в каждом отдельном тесте, так и во всем комплексе в целом. Автоматизация проверки результатов тестирования в тестах, выполненных в Excel, осуществляется с помощью ввода расчетных формул = ЕСЛИ (J50=I50;"правильно";"ошибка"), где J- столбец для ввода ответа, I – проверочное поле.

Подсчет количества правильных ответов на каждом отдельном листе достигается путем ввода формулы = СЧЁТ ЕСЛИ (K1:K50; "правильно"). "K1:K50" в данном случае – диапазон ответов. Для подсчета общего количества правильных ответов во всех разделах теста был создан отдельный лист Excel, где осуществлялся окончательный сбор результатов с помощью формулы = СУММ ('1'!K51; '2'!K51; '2'!K51;'4'!K51;'5'!K51;'6'!K51;'7'!K51;'8'!K51;'9'!K51;'10'!K51;) Кроме того, формулы позволяют не только подсчитывать количество правильных ответов, но и выставлять за ответ баллы =ЕСЛИ(K51>=50;"баллы - 5"; ЕСЛИ (K51>=40;"баллы-4";ЕСЛИ(K51>=30;"баллы-3"; ЕСЛИ (K51>=20;"баллы-2";ЕСЛИ(K51>=10;"баллы-1";"баллы-0"))))) Планируется также совершенствование программной части с целью автоматизации формирования сводной ведомости группы

Литература

Давлеткельдиева А.А., Провоторова Е.А., Матухин П.Г., Вялова Т.К. Комплексный предметно-языковой подход в разработке электронных УМП для иностранных студентов на этапе довузовской подготовки //Вестник РУДН, сер. Информатизация образования, 2012, вып. 4.

Провоторова Е.А.Использование портала университета и персонального сайта преподавателя в преподавании латинского языка Сборник научных докладов 7 Международной научно-практической конференции Молодые ученые -промышленности,

науке, технологиям и профессиональному образованию: проблемы и новые решения. М.МГИУ 2007, стр. 367 - 371

Титова Е. П., Савостьянова Е. Б., Савченко Е. Л., Матухин П. Г. Полилингвальный подход в подготовке студентов-иностранцев на начальном этапе обучения// Материалы V Международной научно-практической конференции «Российский человек в «Разломе эпох: Quo vadis?» Гуманитарный университет Екатеринбурга, 2011 С.. 25 - 26

Уварова М.А. Сайт преподавателя М.А. Уваровой // Компьютерные учебные программы и инновации. № 10. М., 2008. С. 75.

<http://provelar.narod.ru>

<http://uvarma.narod.ru>

**Ю.П. Невмержицкая (Сочинский институт-филиал РУДН,
Сочи, Россия)**

**АКСИОЛОГИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТА ВУЗА**

Аксиологический портрет современного студента, по мнению Л.Р. Яруллиной, может быть охарактеризован следующим образом: уверенный в себе; стремящийся к хорошо оплачиваемой работе, отвечающей его интересам; предприимчивый, ответственный, успешный; считающий конкурентоспособность, образованность, эрудицию, познание и творчество средствами для достижения успеха в жизни; знающий и развивающий культурный потенциал своего региона и своей страны как один из факторов их конкурентоспособности; признающий эффективность, настойчивость и рационализм; ценящий жизнь, здоровье, семью, самостоятельность и независимость; осознающий необходимость твердой воли, коммуникабельности, умения наладить отношения и отрицающий авторитаризм (Яруллина, 2003). Однако это лишь некий желательный, собирательный образ.

В действительности вопрос о необходимости аксиологизации в наше время актуален, как никогда, т.к.

наблюдается тенденция к изменению жизненных ценностей. Так, А.А.Климова пишет: «настораживает, что из списка значимых ценностей исчезло такое важное и проверенное временем положительное свойство, как скромность» (Климова, 2005).

В такой ситуации необходимо включение в образовательный процесс идеалов этнопедагогика как элементов аксиологизации образования. Именно этнопедагогика является тем фактором, который может остановить девальвацию имеющихся ценностей и подмену их на сиюминутные интересы, ведь «природа фольклора такова, что она возвышается над корыстными интересами» (Яковлюк, 2005).

По определению А.В. Кирьяковой, «аксиологизация есть совокупность педагогических условий (факторов), способствующих развитию сущностных сил личности, формированию и возвышению потребностей, обогащению аксиологического потенциала, формированию академической зрелости студента». Результатом аксиологизации А.В. Кирьякова называет «развитие ценностного отношения студента к познанию, к профессии, к себе и другим; устойчивые профессионально-значимые и жизненные ценностные ориентации, обуславливающие поиск, оценку, выбор и проекцию своего жизненного пути» (Кирьякова, 2005). Кроме того, учёный выделяет главную цель аксиологизации, которой выступает развитие к реативно-ценностных свойств личности, без которых невозможен акт творчества, самостоятельной деятельности человека по достижению высоких результатов, значительных целей жизни, профессионального роста.

По мнению А.А. Поляковой, «овладение студентом аксиологическим ядром учебного материала в процессе изучения иностранного языка должно обеспечиваться применением креативно-ценностных технологий обучения» (Полякова, 2005). К креативно-ценностным технологиям обучения относятся, на наш взгляд, такие технологии, которые способствуют ценностно-смысловому развитию личности через развитие ее креативных качеств, о чем мы уже говорили выше.

В.Н. Петрова выделяет следующие основные положения о проектировании развития креативности у студентов:

1) переход от исполнительской деятельности к доминированию продуктивной деятельности;

2) уход от единообразия в освоении образовательных стандартов к духовному становлению личности, к сотрудничеству и сотворчеству, разнообразию методов и форм обучения (Петрова, 2005).

Проектируемыми качествами творческой личности В .Н. Петрова называет такие, как: способность удивляться и познавать, находить решение в нестандартных ситуациях; нацеленность на открытие нового; способность к глубокому осознанию своего опыта; самостоятельность суждений, стремление к свободе, уверенность в себе; способность к риску, мобилизация сил в критических ситуациях, смелость.

Представляется, что все вышеназванные креативные характеристики могут с успехом быть достигнуты включением в образовательный процесс метода «Творческого проектирования» на материале британского фольклора.

Сказки, предания и легенды британского фольклора можно условно отнести к жанру «фэнтези», основными характеристиками которого мы считаем богатую фантазию, диковинную выдумку, феерические причуды, уход за грань реального. Человеческая мысль всегда пыталась выйти за пределы имеющихся знаний, об этом свидетельствуют произведения как фольклорные, так и писателей-фантастов. Как говорил еще И.В. Гёте, «Все сущее не делится на разум без остатка» (Гете И.). М.А. Марков определяет жанр «фэнтези» как «...многогранный, содержащий в себе массу загадок и парадоксов человеческой социальности, и в этом смысле заслуживающим самого пристального изучения» (Марков, 2006).

Особой популярностью у студентов пользуются креативные проекты, выполненные в рамках спецкурса по духовной традиции британского фольклора, направленные на культурупродуктивную деятельность студента, сопряженную с лингвистическими знаниями. Существуют и иные формы работы с текстом, которые позволяют студенту использовать свой творческий потенциал: сочинение-фантазия, изложение-сочинение, проектированное сочинение и др., - реализующие педагогические функции аксиологически насыщенного изучаемого материала.

Литература

Гете И. Фауст. <http://fb2lib.net.ru/book/14657>

Кириякова А.В. Аксиологические императивы университетского образования в контексте глобализации. Работа представлена на III научную конференцию «Фундаментальные и прикладные исследования. Образование, экономика и право» 3-10 сентября 2005г. Римини (Италия).

Климова А.А. Этнопедагогический подход к определению идеала современного человека. Учебно-воспитательный процесс в школе и Вузе // Сборник научных трудов. - М. – 2005. - С.110-111.

Марков М.А. К вопросу о роли жанра фэнтези в процессе формирования социальности современного человека. Российский парламентаризм (1906-2006г.): историко-правовые и политико-социальные аспекты // Сборник мат-лов. - Армавир. – 2006.С. 258.

Петрова В.Н. Проектирования развития креативности у студентов. Учебно-воспитательный процесс в школе и Вузе. Сборник научных трудов. - М. – 2005. - С.10-11.

Полякова А .А. Аксиологический подход в преподавании иностранных языков в ВУЗе. V Степановские чтения: Мат-лы докладов и сообщений междун. Конференции. - М.: РУДН, 2005.

Яковлюк С .М. Приобщение школьников к национальной культуре средствами фольклора. Учебно-воспитательный процесс в школе и Вузе // Сборник научных трудов. - М. – 2005. - С. 51-53.

Яруллина Л.Р. Ценностные ориентации студентов негосударственных высших учебных заведений // <http://www.tisbi.ru/aboutus/news/2003/PsihJar.htm>.

С. А. Дубинко (БГУ, Минск, Беларусь)

РИТОРИКА В ОБУЧЕНИИ ЭФФЕКТИВНОМУ РЕЧЕВОМУ И КОММУНИКАТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Неумение эффективно общаться приводит к отсутствию взаимопонимания во всех областях человеческой деятельности, особенно в политике, в сфере международных отношений и бизнеса. Поэтому риторика в наши дни раздвинула свои традиционные рамки, изучая недоразумения, коммуникативные неудачи и возможные способы их устранения. Риторика

приглашена сегодня не только в ораторскую речь, но и в сферу повседневной жизни. Отмечается, что навыки публичной речи обладают способностью к переносу на другие коммуникативные ситуации, поэтому эффективное владение речью рассматривается как важная предпосылка успеха в любой сфере деятельности.

Исследования, проведенные в рамках глобальной проблемы " Язык и власть ", подтверждают мысль о том, что язык может служить инструментом социальной власти, так как именно эта черта лежит в основе его функционирования в качестве отдельного социального варианта. Через язык мышление оперирует понятиями, вводя новые и заменяя старые, порой незаметно для нас, что служит не только для выражения глубинных концептуальных структур, но и может оказаться эффективным средством навязывания взглядов. Дж. Оруэлл описывает язык, используемый подобным образом, как предназначенный для уменьшения радиуса мысли. Необходимо разграничивать информационную неполноту, неэксплицированность, и информационную неопределенность, где словесная эквилибристика служит своего рода дипломатической тактикой.

Сегодня мы говорим о риторике не только и не столько как о красноречии, сколько о средствах аргументации и убеждения, о речевой целесообразности и о факторах, которые обеспечивают эффективное речевое и коммуникативное поведение. Таким образом, риторический аспект речевого общения предполагает устранение непонимания и избежание коммуникативных неудач. В плане логоса это означает эффективное использование лингвистических и экстралингвистических средств, апеллирующих к логике, в плане этоса – это апеллирование к нормам человеческого поведения, в плане пафоса - к чувствам. Это предполагает дифференциацию коммуникативного речевого материала по сферам общения. Каждый вид речи имеет свои сферы воздействия и сферы эффективности (вызывать эмоции, привлечь внимание, распространять знания). Нельзя ожидать от речи эффективности, не свойственной ей. Есть понятие эффективности и влиятельности. В идеале ритор должен сочетать эффективность и влиятельность. Эффективному речевому поведению способствует также дифференциация речевого

материала по характеристикам аудитории, социальному статусу говорящего и слушающего, степени подготовленности аудитории. Необходим также учет многих других факторов, являющихся предметом социолингвистики и прагмалингвистики. Достижение эффективности речевого поведения предполагает изучение риторических приемов ораторской речи (таких как интонация, синтаксис, лексемы, клише, повторы), средств убеждения (инвенция, диспозиция, элокуция), создания образа оратора, подачи, "упаковки" материала, используемого в различных сферах международной, межкультурной, юридической, внешнеэкономической деятельности.

В последние несколько лет началось возвращение риторики в наши учебные классы и аудитории. Существующие определения риторики как «способов убеждения», «искусства убеждать человеческие умы», «теории эффективного языкового общения», «искусства эффективного использования языка» и «науки о построении и правильном использовании речи» так или иначе восходят к терминам «этос», «пафос» и «логос» как основным в риторике. Этос создает условия для речи, пафос – источник создания смысла речи, логос – словесное воплощение пафоса на условиях эпоса. Всякий вид речи (показательная, судебная и совещательная) является закономерным единством эпоса, пафоса и логоса, специфическим для данного вида речи. Это закон риторики – закон цельности внешнего и внутреннего содержания. Всякий вид ораторской речи имеет свое отношение к действительности и времени. Это закон смыслового ограничения речи. И, наконец, речь обеспечивает государство и его цели путем разделения речи на три вышеуказанных основных вида. Это закон общежителства [Рождественский, 1999, с. 98].

В системе риторического образования, пожалуй, самым важным является вопрос о развитии коммуникативных готовностей, которые подразумевают рецептивную и продуктивную готовность коммуниканта. Следует отличать коммуникативную готовность от ориентирования на «готовое понимание», т.е. навязывания единственных интерпретаций [Богин, 1993, с.3].

В процессе развертывания общей модели риторического образования опорным понятием является текст. В одном пределе

текст воспринимается как определенная фигура (форма), в которую каждый волен вкладывать тот смысл, который посчитает нужным, в другом - текст воспринимается как определенный смысл, заключенный в некоторой, не единственно возможной для него структуре. Мы предлагаем сосредоточить внимание на проблеме «текст – читатель», так как все без исключения риторические системы есть результат восприятия текста и последующего затем анализа и кодификации этого восприятия. Это подразумевает, что читатель «создает» правила, извлекая их из авторского текста и «приписывает» их тексту и его автору. И если индивидуальность, определяющая язык, есть некая сумма правил, канонов, клише, парадигм, «общих мест», то индивидуальным в индивидуальности является отсутствие тех или иных общепринятых канонов и «общих мест», некая риторическая фигура, которая описывает Бытие средствами ограниченными, заведомо его не охватывающими.

В пределе автор-текст риторическая фигура-переход пафоса в логос, т.е. воплощение замысла, словесное выражение замысла изобретения. И в этом смысле можно говорить о тексте как «наставнике», который готовит нас к работе над ответом и авторизацией перед лицом текста нашей социальной и физической вселенной, и только эта работа может позволить нам сказать свое слово в этом уже оговоренном чужими словами мире. В этом смысле можно говорить о том, что всякая идея находит некий контекст, который ее оправдывает и развивает.

В пределе читатель-текст риторическая фигура - прочитывание канона, восприятие и понимание речи. Это оценка замысла и исполнения речи, при этом собственный смысл некой данной формы подменяется тем смыслом, который диктует читателю логика его собственного языка, опыта. Индивидуальное в языке всегда предполагает контекстные ожидания. Опытный и искусный ритор всегда оставляет читателю нечто «между строк».

Совершенно то же происходит и при взаимодействии целых культур: «новая культура» всегда склонна объяснять пленительность произведений «старой культуры» выверенностью их формы и старается перенять, в первую очередь, именно форму, вкладывая в нее иной, новый смысл [Левшун, 1993, с.47].

Риторика имеет свои принципы подхода к речевому выражению, которые отличают ее от стилистики и лингвистики. Лингвистику объединяет с риторикой стремление сделать понятными как речь вообще, так и любую конкретную речь. Стилистику объединяет с риторикой стремление образовать авторскую индивидуальность. Стилистику объединяет с лингвистикой стремление сформировать общепринятые нормы и средства стиля. Лингвистика, стилистика и риторика предполагают индивидуальное выражение, индивидуальное понимание и прочтение посредством риторической фигуры - индивидуальности, микрокосма, некоей метафоры единого макрокосма.

Литература

1. Богин Г.И. Рецептивная сторона коммуникации: социально-педагогические аспекты и проблемы. //Герменеўтыка, Стылістыка, Рыторыка. Матэрыялы першай навуковай канферэнцыі. Мінск, 1993.
2. Левшун А.Е. Риторическое как явление восприятия. // Герменеўтыка, Стылістыка, Рыторыка. Матэрыялы першай навуковай канферэнцыі. Мінск, 1993.
3. Рождественский Ю.В. Теория риторики. М.: Добросвет, 1999.

В.В. Мокашов (РУДН, Москва, Россия)

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА: ПАДЕЖ КАК ГЛУБИННОЕ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ГЛУБИННЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ТВОРИТЕЛЬНОГО БЕСПРЕДЛОЖНОГО

В традиционной методике преподавания русского языка значения падежей, как известно, традиционно определяются понятиями типа «субъект», «объект», «адресат» и т.д. Однако, семантика падежа, его значение, никоим образом не ограничивается этими узко абстрагированными определениями. На самом деле, это - лишь одна из сем, пусть даже главная, целого глубинного значения, выраженного падежной формой. На наш взгляд, внеконтекстуального значения падежа не существует.

Целиком глубинное значение падежа может быть определено только через значение управляющего им глагола или, точнее, через значение семантического класса глаголов, как раскрытие, актуализация его семантического потенциала,

В свою очередь, семантический потенциал глагола содержит в себе не только эксплицитное значение признака, протяженного во времени как действие или состояние, но и имплицитные семантические представления о предметах, к которым этот признак относится. Таким образом, при определении глубинного значения падежа (актуализации семантического потенциала глагола) учитывается дистрибуция анализируемой падежной формы. Падеж, по сути дела, представляет собой глубинное структурно-семантическое образование, содержащее в себе не только эксплицитную основную сему, выраженную конкретной падежной формой, но и имплицитные для данной падежной формы семы окружающих актантов и управляющего глагола. Сама же падежная форма есть лишь поверхностная форма выражения глубинного значения падежа. Причем, одно и то же глубинное значение при трансформации синтаксической конструкции (предикативной фразы) зачастую меняет поверхностную форму своего выражения, что говорит о возможности оформления одного падежа как структурно-семантического образования двумя или даже тремя различными падежными формами. Так, например, при трансформации фразы - Женщина скатала нитки клубком - во фразу - Женщина скатала нитки в клубок - глубинное значение «новая форма или внешность, которая придается предмету (реже - живому существу) одушевленным субъектом», выраженное формой беспредложного творительного падежа, получает уже форму винительного падежа с предлогом в.

Таким образом, чтобы получить полное представление о семантическом богатстве какого-либо падежа (а точнее его поверхностной падежной формы), необходимо учитывать как дистрибутивное окружение данной падежной формы, так и возможные трансформации предикативной фразы с этой падежной формой. Дистрибутивно-трансформационный метод анализа падежной семантики может быть применен при исследовании глубинных значений любого падежа. Именно этот метод позволяет

наиболее полно выявить все глубинные значения, облакаемые на поверхностном уровне в ту или иную падежную форму.

Так, например, при анализе семантики беспредложного творительного падежа выявляются двадцать семь глубинных значений (в сущности - двадцать семь падежей, имеющих одной из форм своего выражения беспредложную форму творительного). Двадцать четыре из этих значений могут быть распределены по пяти семантическим группам согласно каким-либо объединяющим их семам. Три глубинных значения не входят ни в одну из этих групп. Невозможность полного слияния нескольких глубинных значений, объединенных в одну семантическую группу, объясняется, в первую очередь, различием в их дистрибутивно-трансформационной характеристике, а также; некоторыми семантическими отличиями.

Глубинные значения творительного беспредложного первой группы с некоторой долей условности можно обобщить под определением «предмет (или вещество), который используется субъектом в качестве орудия действия для физического воздействия на объект». В эту группу входят десять глубинных значений. Причем пять из них могут быть выражены не только беспредложной формой творительного, но и другими поверхностными структурами. Так, при трансформации предикативной фразы - Взвод обстрелял неприятеля пушками - во фразу - Взвод обстрелял неприятеля из пушек - вышеназванное обобщенное глубинное значение выражено уже формой родительного падежа с предлогом из, при трансформации предикативной фразы - Хозяин закрыл дверь ключом - во фразу - Хозяин закрыл дверь на ключ - формой винительного падежа с предлогом на, при трансформации фразы - Девочка держит мяч руками - во фразу - Девочка держит мяч в руках - формой винительного падежа с предлогом в; при трансформации фразы - Ученик обернул книгу бумагой - во фразу - Ученик обернул книгу в бумагу - также формой винительного падежа с предлогом в; при трансформации фразы Хулиган бросает камнями в прохожих - во фразу -- Хулиган бросает камни в прохожих - беспредложной формой винительного падежа.

Глубинные значения творительного беспредложного второй группы условно объединяются под общим определением

«объект, которым субъект заменяет или возмещает другой объект». В эту группу входят три глубинных значения, одно из которых допускает возможность своего выражения не только беспредложной формой творительного падежа, но и формой винительного падежа с предлогом на. Например, при трансформации фразы - Бухгалтер заменил карандаш ручкой - во фразу - Бухгалтер заменил карандаш на ручку.

Третью группу составляют всего два глубинных значения, объединенные под общим определением «объект, который субъект дает другому объекту (адресату)». В качестве примера с предложным творительным в таком значении может служить фраза - Дед подарил внука подарками.

Глубинные значения творительного беспредложного четвертой группы условно объединены под общим определением «материал (вещество) или предметы, которые используются субъектом либо для заполнения объема, либо для покрытия поверхности, либо для пропитывания какого-либо предмета или материала». В эту группу входят три значения, два из которых помимо беспредложной формы творительного падежа могут быть выражены беспредложной формой винительного падежа. Например, при трансформации - Рабочие залили котлован водой - во фразу - Рабочие залили в котлован воду - или фразы - Маляр мажет стену краской - во фразу - Маляр намазывает краску на стену.

Пятую группу составляют шесть глубинных значений творительного беспредложного, условно объединенных под общим определением «наименование (имя, название, прозвище, социально-профессиональный статус), которое субъект присваивает объекту». Четыре из этих значений могут быть выражены кроме формы творительного падежа еще какой-либо другой падежной формой. Так, например, при трансформации фразы - Коллектив факультета избрал сотрудника деканом - во фразу - Коллектив факультета избрал сотрудника в деканы - названное обобщенное глубинное значение получает уже поверхностную форму выражения винительного падежа с предлогом в, при трансформации фразы - Книжки сделали ребенка мечтателем - во фразу - Книжки сделали из ребенка мечтателя - форму винительного без предлога, при трансформации фразы - Гризер загризировал

актера стариком - во фразе - Гример загримировал актера под старика - форму винительного с предлогом под, фразы - Прохожий посчитал незнакомца сумасшедшим - во фразе - Прохожий посчитал незнакомца за сумасшедшего - форму винительного с предлогом за, фразы Хозяин изобразил соседей склочниками во фразе - Хозяин изобразил соседей как склочников беспредложную форму винительного со сравнительным союзом как.

Наконец, остаются три глубинных значения творительного беспредложного, не входящие ни в одну из вышеперечисленных групп. Это следующие значения:

- «предмет, вещество, живое существо, информация или ситуация (положение дел), которую субъект использует в качестве орудия действия или обстоятельства, причины для улучшающего или ухудшающего воздействия на объект» (такое значение выражено формой беспредложного творительного, например, во фразе Девушка украсила комнату цветами);

- «новая форма или внешность, которая придается предмету (реже - живому существу) одушевленным субъектом» (данное глубинное значение может быть выражено не только формой беспредложного творительного, но и формой винительного падежа с предлогом в. Например, при трансформации фразы - Девушка заплела волосы косой - во фразе - Девушка заплела волосы в косу).

-«неотчуждаемая или отчуждаемая принадлежность субъекта» (свойство или качество характера, какой-либо предмет или информация) или же та или иная акция субъекта (какое-либо действие), являющаяся источником или причиной соответствующего психического воздействия (впечатления), производимого на одушевленный объект» (примером может служить беспредложная форма творительного с таким значением во фразе - Юноша бесит окружающих своим эгоизмом).

-«новая форма или внешность, которая придается предмету (реже - живому существу) одушевленным субъектом» (данное глубинное значение может быть выражено не только формой беспредложного творительного, но и формой винительного падежа с предлогом в. Например, при трансформации фразы - Де-

вушка заплела волосы косой - во фразу – Девушка заплела волосы в косу).

Таким образом, в русском языке существуют 27 глубинных значений, которые на поверхностном уровне выражаются беспредложной формой творительного падежа, причем некоторые из этих значений могут быть выражены и другими падежными формами.

Применение данного подхода к пониманию семантики падежа в методике преподавания русского языка даст возможность студентам увидеть структуру языка как-бы изнутри, в объемной форме, приведет к более глубокому осмыслению ими структуры языка и, несомненно, поднимет профессиональный уровень будущих специалистов.

Е.О. Демидова (РУДН, Москва, Россия)

КАЛЛИГРАММЫ. ОСОБЕННОСТИ ЗНАКОМСТВА СТУДЕНТОВ С ФИГУРНЫМИ СТИХАМИ

Слово «каллиграмма» придумал французский поэт Гийом Аполлинер, который часть своих стихотворений выполнял в виде рисунков, составленных из слов, выражающих тему произведения. Каллиграмма или фигурные стихи — это стихи, в которых графический рисунок строк или выделенных в строках букв складывается в изображение какой-либо фигуры или предмета. Из данного определения становится ясно, что каллиграмма является синтетическим жанром, она совмещает в себе поэзию и живопись.

Фигурные стихи имеют древнюю историю. Их появление датируется IV веком до н.э. (Александрия). Это искусство привлекало учёных людей разных эпох: Ф.Рабле, С. Полоцкого, Г. Державина, Л. Кэролла и др. К сожалению, «поэтические рисунки» [Благая,] лишь кратко упоминаются в книгах, и на данный момент не существует ни одного серьёзного сочинения о них. Скорее всего, это связано с тем, что каллиграммы воспринимались исключительно как литературный жанр.

Студентов нечасто знакомят с подобным феноменом. В большинстве вузов глубоким изучением синтетических видов искусства учащиеся занимаются редко. Как правило, студенты

имеют поверхностные знания о взаимодействии и сплетении литературы с живописью или музыкой.

Здесь стоит отметить, что фигурные стихи можно считать «интеллектуальной игрой в форме искусства» [Благая, 2010]. Подтверждением этому служит то обстоятельство, что «поэтические рисунки» чаще всего появлялись в интеллектуальной среде. Почти все их авторы были не только поэтами, но и эрудитами, и учёными. Важно, что создание и чтение графического стихотворения развивает воображение и ассоциативное мышление. Подобные упражнения могут быть студентам не только интересны, но и попросту необходимы. «Это задача, которую решает правое полушарие человеческого мозга, отвечающее... за синтез, внезапные открытия, возникающие путём мгновенных сопоставлений и ассоциаций» [Благая, 2010].

Для студента каллиграмма – графическая загадка, стимулирующая образное мышление, развивающая интуицию, а также наблюдательность, умение сосредоточиться. Данный тип мышления уместен как в искусстве, так и в науке.

Помимо вышеперечисленного, знание о каллиграмме может пригодиться в рекламе. Зрительный образ поэтического рисунка удачно и метко отражает содержание текста. Абстрактность поэтического текста, облакаемая нами в конкретно зримый, осязаемый образ, создаёт двухмерную систему восприятия. Фигурные стихи показывают, как методы воздействия на восприятие человека можно превратить в искусство «Это... таит в себе огромные возможности, — писал Г. Аполлинер, — вершиной может стать синтез музыки, живописи и литературы». Создатель каллиграмм пророчил, как мы видим, даже трёхмерность в пределах одного произведения искусства. Максимально задействовав органы восприятия, мы концентрируемся на предмете и, следовательно, способны лучше перерабатывать информацию.

«Ещё одна возможная область использования каллиграмм – это тесты. Каллиграммы позволяют выяснить, насколько трудно преодолеть стереотип мышления, понять, как может человек ориентироваться в нестандартных ситуациях.» [Сергеев, 1988]. В связи с развитием истории человеческой мысли и расширении

знаний о мире интерес к каллиграммам как к тестовым заданиям имеет более широкое

Интересно также заметить, что фигурные стихи являются результатом развития каллиграфии. Безусловно, на Востоке искусство каллиграфии было развито значительно шире, чем в европейской и русской культуре. «Причиной различий в распространении каллиграфии, по-видимому, явилась разница типов письменности» [Сергеев,1988]. Вполне возможно, что именно письменность стала причиной сложившейся разницы типов мышления. Восточная иероглифическая письменность способствовала развитию образного, интуитивного мышления. На Западе непрерывное, буквенное письмо в большей степени развило логико-аналитическое мышление.

Очевидно, что изучение, составление и чтение каллиграмм способствует развитию у учащегося образного мышления, интуиции и воображения. Это может помочь студентам в формировании умения мыслить нестандартно, но быстро. Поэтические рисунки развивают интеллект и эрудицию.

Литература

Благая А. Фигурные стихотворения: интеллектуальная игра в форме искусства// «Универсум», 2010

Лотман Ю. М. "О поэтах и поэзии", Искусство-СПБ, - Спб.,1996

Сергеев П. Искусство каллиграммы// Наука и жизнь. №1, 1988.

Аполлинер Г. Каллиграммы. Стихотворения мира и войны 1913-1916, Терция, Кристалл,- Спб., 1999.

Эйзенштейн С.М. Монтаж. -М., 2000.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Пленарные доклады

Барабаш В.В., доктор филологических наук, профессор, зам. декана филологического факультета (РУДН, Москва, Россия)

Круглинский И. К., начальник отдела процедур оценки качества образования (Рособрнадзор, Москва, Россия)

Денисенко В.Н., доктор филологических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Панкратова Н. Д., доктор технических наук, профессор, зам. директора (ИПСА, Киев, Украина)

Жук О.Л., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и проблем образования (Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь)

Красноденбска А., доктор социальных наук, профессор (Опольский университет, Ополье, Польша)

Черкасов А.В., кандидат исторических наук, профессор (Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, Москва, Россия)

Григорян Г. В., кандидат исторических наук, профессор (Арцахский государственный университет, Степанакерт)

Асташова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, Брянск, Россия)

Казаренков В.И., доктор педагогических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Сегень В., кандидат педагогических наук, адъюнкт (Гданьский университет Гданьск, Польша)

Старжинский В. П., доктор философских наук, профессор (Белорусский национальный технический университет, Минск, Беларусь)

Цепкало В.В., директор ПВТ (Парк Высоких Технологий, Минск, Беларусь)

Сенашенко В.С., доктор физико-математических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Рангелова Е.М., доктор педагогических наук, профессор (Софийский университет „Св. Кл. Охридски”, София, Болгария)

Пионова Р.С., доктор педагогических наук, профессор (Минский государственный лингвистический университет, Минск, Беларусь)
Сегень-Матыевич А.-Й., кандидат гуманитарных наук, адъюнкт (Варминьско - Мазурский университет, Ольштын, Польша)
Красовский Ю.Д., доктор социологических наук, профессор (Государственный университет управления, Москва, Россия)
Балыхин М.Г., кандидат экономических наук, доцент, проректор Московского государственного университета дизайна и технологии
Балыхина Т.М., доктор педагогических наук, профессор, декан Российского университета дружбы народов
Шейнов В.П., доктор социологических наук, профессор (РИВШ БГУ, Минск, Беларусь)
Зборовский Э.И., доктор медицинских наук, профессор (БГУ, Минск, Беларусь)
Кауненко И.И., кандидат психологических наук, доцент; Н.Г. Каунова (Академия Наук Молдовы, Кишинёв, Молдова)
Орлова А.П., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социально-педагогической работы (ВГУ им. П.М.Машерова, Витебск, Беларусь)
Попов Л.В., кандидат исторических наук, доцент (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)
Бельская Е.Ю., кандидат химических наук, доцент (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)

Секция 1. Высшая школа и общество

Куриленко В.Б., кандидат педагогических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Клюс-Станьска Д., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики начального образования (Гданьский Университет, Гданьск, Польша)
Насонкин В.В., кандидат юридических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Ткач Г.Ф., кандидат физико-математических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Пугач В.Н., кандидат экономических наук, ректор (ВГУ, Киров, Россия)

Ким Чжи Юн, аспирант (РУДН, Москва, Республика Корея),
Чистохвалов В.Н., доктор исторических наук, профессор,
проректор (МГААиИИ, Москва, Россия)
Иванова Н.В., доктор исторических наук, профессор (ИКН АН
Молдовы, Кишинев, Молдова)
Кондрашова Л.В., доктор педагогических наук, профессор (ЧНУ
им. Б. Хмельницкого, Черкассы, Украина)
Nikitorowicz J., доктор социальных наук, профессор (Uniwersytet
w Białymstoku, Polska)
Карабущенко Н.Б., доктор психологических наук, профессор, зав.
кафедрой психологии и педагогики (РУДН, Москва, Россия)
Иващенко А.В., доктор педагогических наук, профессор (РУДН,
Москва, Россия)
Радул В.В., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой
педагогики и образовательного менеджмента (КГПУ им.
В.Винниченко, Кировоград, Украина)
Казаренкова Т.Б., кандидат социологических наук, доцент (РУДН,
Москва, Россия)
Мошляк Г.А., кандидат исторических наук, зав. начальника
Департамента стран Северной и Латинской Америки (РУДН,
Москва, Россия)
Сегень П., магистр, преподаватель (Гданьский университет,
Гданьск, Польша)
Полякова А.А., доктор педагогических наук, профессор, зав.
кафедрой иностранных языков (Сочинский институт - филиал
РУДН, Сочи, Россия)
Губанова Е.Н., доктор педагогических наук, профессор (БГПИ,
Борисоглебск, Россия)
Антонова Н.Н., учитель (СОШ 1353, Москва, Россия)
Рябова И.Г., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
(МГПУ им. М.Е. Евсевьева, Саранск, Россия)
Долинина И.Г., доктор педагогических наук, профессор (ПНИПУ,
Пермь, Россия)
Полонников А.А., кандидат психологических наук, доцент, зам.
директора Центра проблем развития образования (БГУ, Минск,
Беларусь)
Чеботарева Е.Ю., кандидат психологических наук, доцент (РУДН,
Москва, Россия)

Бокова Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент, докторант (ВГСПУ, Волгоград, Россия)
Румянцева Н.М., доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой русского языка (РУДН, Москва, Россия)
Юрова Ю.В., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Киящук Т.В., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Акбергенов А.Д., кандидат исторических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Папцова А.К., старший преподаватель (КГУ, Чадыр-Лунга, Молдова)
Новикова И.А., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия) Ушницкая А.Е., кандидат педагогических наук, доцент (ПИ СВФУ им. М.К.Аммосова, Якутск, Россия) Барабаш О.Б., Поплавская Н.В., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Бойко З.В., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Колосова А.А., кандидат исторических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Поплавская Н.В., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Щеголев А.А., зам. директора (Калужский филиал СПБГУСЭ, Калуга, Россия)
Марьянович Д., студент (РУДН, Москва, Босния и Герцеговина – Россия)

СЕКЦИЯ 2. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Семченко Е.Е., и.о. начальника управления (Рособрнадзор, Москва, Россия)
Гагарин А.В., доктор педагогических наук, профессор (РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия)
Пугач В.Н., кандидат экономических наук, ректор (ВГУ, Киров, Россия)
Сафьянов В.И., доктор философских наук, профессор, зав.кафедрой философии (МГУП им. И. Федорова, Москва, Россия)

Новицка М., кандидат социальных наук, адъюнкт (Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)
Иванов Г.А., кандидат технических наук, профессор (МГОУ, Москва, Россия)
Костина Е.Н., старший преподаватель (МГОУ, Москва, Россия)
Казимирская И.И., доктор педагогических наук, профессор (БГУ, Минск, Беларусь)
Толкачев В.А., доктор педагогических наук, профессор (СГА, Москва, Россия)
Малолетнева И.В., доктор философских наук, профессор (МАТИ–РГТУ, Москва, Россия)
Болотин И.С., доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой социологии и управления персоналом (МАТИ–РГТУ, Москва, Россия)
Сманцер А.П., доктор педагогических наук, профессор (БГУ, Минск, Беларусь)
Садонь-Осовецка Т., кандидат педагогических наук, адъюнкт (Гданьский университет, Гданьск, Польша)
Алимова Н.К., кандидат наук, доцент (ИГУПИТ, Москва, Россия)
Гренвальд М., кандидат педагогических наук, адъюнкт (Гданьский университет, Гданьск, Польша)
Абдуллина С.В., проректор (ВГУ, Киров, Россия)
Карпович Т.Е., кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ, Минск, Беларусь)
Елбаев Ю.А., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Шабанов А.Г., кандидат психологических наук, доцент (НГАУ, Новосибирск, Россия)
Давыдовский А.Г., кандидат биологических наук, доцент (БГУ, Минск, Беларусь)
Пищова А.В., кандидат педагогических наук, доцент (БГПУ, Минск, Беларусь)
Шилинг Г., кандидат педагогических наук, адъюнкт (Гданьский университет, Гданьск, Польша)
Дамбуева А.Б., кандидат физико-математических наук, доцент;
Скокова Л.В., кандидат педагогических наук, преподаватель (БГУ, Улан-Удэ, Россия)

Сиренко С.Н., кандидат педагогических наук, доцент (БГУ, Минск, Беларусь)

Сегень В., кандидат педагогических наук, адъюнкт (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Шальнева И.К., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Быстрякова Л.А., аспирант (РАНХ и ГС при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия)

Раицкая Л.К., кандидат педагогических наук, доцент (МГИМО, Москва, Россия)

Коморовска-Зелёны А., кандидат педагогических наук, адъюнкт (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Есаян Р.С., кандидат педагогических наук, доцент (УРАО, Москва, Россия)

Желева Е.Г., доктор педагогических наук, доцент (РУ-ФОЗЗГ, Русе, Болгария)

Калиновска А., кандидат педагогических наук, адъюнкт (Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)

Одинцов А.А., аспирант (МГУДТ, Москва, Россия)

О.В. Одинцова О.В., кандидат педагогических наук, доцент (РГУТиС, Москва, Россия)

Аксенова М.А., кандидат педагогических наук, доцент (МГИУ, Москва, Россия)

Кужевская Е.Б., кандидат филологических наук, доцент (МИСИС, Москва, Россия)

Довга Т.Я., кандидат педагогических наук, профессор (КГПУ им. В.Винниченко, Кировоград, Украина) Проблемы общеучебных умений и навыков у учащихся в курсе педагогики

Шагушина А.В., кандидат исторических наук, старший преподаватель (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

Атаян К.И., кандидат психологических наук, доцент (ЕГУ, Ереван, Армения)

Рулиене Л.Н., кандидат педагогических наук, доцент (БГУ, Улан-Удэ, Россия)

Сахарова Е.Г., кандидат филологических наук, директор («Агентство хороших манер», Минск, Беларусь)

Романова А.М., кандидат педагогических наук, доцент (БГТУ, Минск, Беларусь)

Евдокимова Е.Л., старший преподаватель (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)
Зотова Л.М., научный сотрудник (РАО, Москва, Россия)
Зайцев И.С., кандидат педагогических наук, доцент (АПО, Минск, Беларусь)
Резько П.Н., кандидат педагогических наук, старший преподаватель (БрГУ, Брест, Беларусь)
Ким Н.А., студент (НТУ «ХПИ», Харьков, Украина)
Солонкина Н.В., руководитель проекта (ВУАБ, Харьков, Украина)
Афанасьева Т.С., старший преподаватель (БГУ, Минск, Беларусь)
Жалнина Н.В., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Зайцева С.Е., кандидат педагогических наук, доцент (НИТУ «МИСиС», Москва, Россия)
Бехтер А.А., старший преподаватель (ДВГГУ, Хабаровск, Россия)
Куровская С.Н., магистр педагогических наук, старший преподаватель (ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно, Беларусь)
Северин А.В., аспирант (БрГУ им. А.С.Пушкина, Брест, Беларусь)
Гаджибалаева И.У., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Занаев С.З., научный сотрудник (ИТИП РАО, Москва, Россия)
Башук Л.В., директор лицея (КПНЛ, Кривой Рог, Украина)
Формирование готовности современного учителя к инновационной деятельности
Чаговец Б.Н., зам. директора лицея по научно - методической работе (КПНЛ, Кривой Рог, Украина)
Ермоленко И.А., старший преподаватель (ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО», Витебск, Беларусь)
Серебрянская О.Н., аспирант (ЧНУ им. Б.Хмельницкого, Черкассы, Украина)
Труханенко А.М., аспирант (КПНЛ, Кривой Рог, Украина)
Стрыгина М.Н., педагог-психолог (ЦО №491- МГПУ, Москва, Россия)

Секция 3. Психологические аспекты подготовки специалиста в высшей школе

Кудинов С.И., доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)

Коломинский Я.Л., доктор психологических наук, профессор (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Белановская О.В., кандидат психологических наук, доцент (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Аванесян Г.М., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии (ЕГУ, Ереван, Армения)

Галстян А.А., научный сотрудник (ЕГУ, Ереван, Армения)

Шилова Т.А., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Лосик Г.В., доктор психологических наук, профессор;

Егоров В.В., (БГУИР, Минск, Беларусь)

Кудинов С.С., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Чжан Тэн, аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Марков А.С., кандидат психологических наук, доцент (РВВДКУ, Рязань, Россия)

Воронов М.В., доктор технических наук, профессор (МГППУ, Москва, Россия)

Полещук Ю.А., кандидат психологических наук, доцент (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Бойко С.И., кандидат политических наук, доцент (РГГУ, Москва, Россия)

Калашник А.В., кандидат психологических наук, доцент (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Кудинова И.Б., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Панкратова В.В., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Корчалова Н.Д., начальник отдела (БГУ, Минск, Беларусь)

Чомакова Э.С., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Чжан Тэн, аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Асриян Э.В., кандидат психологических наук, доцент (ЕГУ, Ереван, Армения)

Богданова О.А., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Каменева Г.Н., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Валуйская Т.Л., старший преподаватель (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Чжан Пэн Хао, аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Авдеев Н.П., кандидат психологических наук, доцент (ТГУ, Тольятти, Россия)
Кудинов С.С., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Лобанов А.П., кандидат психологических наук, доцент (РИВШ, Минск, Беларусь)
Дроздова Н.В., кандидат психологических наук, доцент (РИВШ, Минск, Беларусь)
Шляхта Н.Ф., кандидат психологических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)
Гайдукова О.Б., студент (РУДН, Москва, Россия)
Кулишевская И.В., аспирант (РГУ им. С.А.Есенина, Рязань, Россия)
Фомина Н.А., доктор, психологических наук, профессор, зав. кафедрой (РГУ им. С.А.Есенина, Рязань, Россия)
Богданова О.А., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Карнелович М.М., старший преподаватель (ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь)
Вдовина К.Ю., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Шептура А.В., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Хаммад С.М., аспирант (РУДН, Москва, Палестина-Россия)
Ломакина А.Н., кандидат педагогических наук, старший преподаватель (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)
Волошик И.А., магистр педагогических наук, преподаватель (БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь)
Сапего Е.И., магистрант (ЦПРО БГУ, Минск, Беларусь)
Кошелев И.В., аспирант (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

СЕКЦИЯ 4. ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПРОБЛЕМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Пашкевич В.В., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики (МГЛУ, Минск, Беларусь)
Коморовска-Зелёны А., кандидат педагогических наук, адъюнкт (Гданьский Университет, Гданьск, Польша)
Мухин М.И., доктор педагогических наук, профессор (МГУТУ, Москва, Россия)

Михайлова О.Б., кандидат педагогических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Фортова Л.К., доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)
Лапшин В.Е., доктор педагогических наук, профессор, зам. начальника по учебной работе (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)
Астафьева Л.С., кандидат педагогических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)
Олифирович Н.И., кандидат психологических наук, профессор (БГПУ им.М.Танка, Минск, Беларусь)
Белановская М.Л., аспирант (БГПУ им.М.Танка, Минск, Беларусь)
Клочко И.В., кандидат педагогических наук, доцент (Московский университет МВД России, Москва, Россия)
Евсюкова Н.И., кандидат педагогических наук, доцент (ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир, Россия)
Гербут К.А., кандидат педагогических наук, доцент, докторант (ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир, Россия)
Овчинников О.М., кандидат педагогических наук, доцент (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)
Кузьменко Н.В., ассистент (ДГТУ, Днепродзержинск, Украина)
Донченко Д.О., магистр педагогических наук, преподаватель (БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь)
Баранова С.В., аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Восканян А.А., аспирант (ЕГУ, Армения, Ереван)
Дереза И.С., аспирант (КПИ ГВУЗ «КНУ», Кривой Рог, Украина)

Секция 5. Язык. Культура. Искусство

Гарцов А.Д., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой компьютерной лингводидактики (РУДН, Москва, Россия)
Асанова С.А., аспирант (Университет Соген, Сеул, Корея)
Бодина Е.А., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории музыки и музыкального образования (МГПУ, Москва, Россия)
Грибкова О.В., доктор педагогических наук, профессор (МГПУ, Москва, Россия)

Полякова Е.С., кандидат педагогических наук, доцент (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Червякова Л.Д., кандидат педагогических наук, профессор, декан (РУДН, Москва, Россия)

Матыевич М. кандидат гуманитарных наук, адъюнкт (Варминьско - Мазурский университет, Ольштын, Польша)

Васильева О.В., кандидат филологических наук, доцент (БГУ, Минск, Беларусь)

Stepniak Z., кандидат гуманитарных наук, адъюнкт (Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)

Дубинко С. А., кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка (БГУ, Минск, Беларусь)

Коротаева И.Э., кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки» (ИИЯ МАИ, Москва, Россия)

Новиков А .Л., кандидат филологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Невмержицкая Ю.П. старший преподаватель (Сочинский институт-филиал РУДН, Сочи, Россия)

Вардашкина Е.В., кандидат экономических наук, доцент (НИТУ «МИСиС», Москва, Россия)

Мулярчик О.Л., преподаватель (БГПУ, Минск, Беларусь)

Ботезату Л., доктор педагогических наук (Комрат, КГУ, Молдова)

Титова Е.П., кандидат филологических наук, доцент;

Провоторова Е.А., старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)

Уварова М.А., старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)

Матухин П.Г., старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)

Мокашов В.В., старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)

Шавкунов И.В., преподаватель (БОЦ, Владимир, Россия)

Матвеевко В.Э., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Демидова Е.О., студент (РУДН, Москва, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарные доклады

Барабаш В.В., Барабаш О.Б., Поплавская Н.В. Интернационализация высшего образования как одна из ключевых тенденций мирового образования.....	3
Круглинский Н.К. Инновационность как основная сущность изменений в существующей парадигме образования.....	7
Денисенко В.Н., Насонкин В.В., Ткач Г.Ф. Современные тенденции изменения региональных потоков международной академической мобильности и их причины.....	13
Панкратова Н.Д. Научно - образовательная среда как база опережающей системы образования.....	28
Жук О.Л. Междисциплинарный и компетентностный подходы в модернизации высшего образования в современных условиях.....	32
Krasnodębska A. Szkoła wyższa w ocenie studentów.....	36
Черкасов А.В. Суворов А.В. - пример формирования выдающейся исторической личности на основе высокой духовно-нравственной мотивации.....	41
Асташова Н.А. Воспитательный потенциал профессионального образования.....	48
Казаренков В.И. Межкультурное взаимодействие в высшей школе.....	53
А.Сегень-Матыевич А.-Й. Виртуальный университет – новая модель академического учреждения.....	59
Старжинский В.П., Цепкало В.В. Парк высоких технологий Республики Беларусь как субъект инновационного ИТ—образования.....	63
Сенашенко В.С. Размышления о сути перехода высшей школы на ФГОС ВПО.....	67
Рангелова Е.М. Болгарская квалификационная рамка для высшего образования.....	70
Григорян Г.В. Проблемы образования в новообразованиях постсоветского пространства (на примере Нагорно-Карабахской Республики).....	73
Пионова Р.С. Активное обучение студентов в современном университете.....	78

Красовский Ю.Д. Критерии формирования и развития научно-педагогических и методических школ в вузе.....	85
Балыхин М.Г., Балыхина Т.М., Джумаева Р.Р., Свиридова А.Э. Математическое образование как соединение мирового опыта с уникальными духовно-культурными ценностями.....	89
Шейнов В.П. Подготовка педагога к защите от манипуляций...	99
Зборовский Э.И. Этика физического и нравственного здоровья личности, формируемая системой образовательных мер общественной социальной защиты.....	103
Кауненко И.И., Каунова Н.Г. Этническое самоопределение молодёжи молдовы и проблемы образования.....	107
Орлова А.П., Рябова И.Г.. Нродная педагогика в формировании толерантности будущего специалиста.....	114
Попов Л.В., Бельская Е.Ю. В.И.Вернадский и высшая школа России.....	119

Секция 1. Высшая школа и общество

Балыхина Т.М., Куриленко В.Б. Дебатокommunikация в системе лингвокультурного образования иностранных студентов.....	130
Клюс-Станьска Д. Университет как место образования. От политической свободы к бюрократическому и экономическому рабству.....	138
Ким Чжи Юн, Чистохвалов В.Н. I.К истории проведения реформ и модернизации образования в Республике Корея.....	144
Ким Чжи Юн, Чистохвалов В.Н. II.К истории проведения реформ и модернизации образования в Республике Корея.....	147
Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. «Фокусы» состояния русской речи информантов в мегаполисе.....	151
Иванова Н.В. Представления этнических групп о стране как фактор формирования этносоциального пространства.....	155
Кондрашова Л.В. Основные направления модернизации высшей школы Украины в свете мировых тенденций образования...	158
Nikitorowicz J. Tradycje uniwersyteckie a współczesne wyzwania edukacyjne.....	161
Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В. Элитноориентированные ценности личности.....	168
Радул В.В. Самореализация и социальная зрелость личности...	174

Казаренкова Т.Б. Современные проблемы межкультурной коммуникации в мультинациональных университетах.....	177
Мошляк Г.А. Академическая мобильность студентов из стран Латинской Америки и Карибского бассейна в РУДН.....	183
Сенашенко В.С., Медникова Т.Б. О бакалавриате в структуре высшего образования США.....	187
Сегень П. Следующий шаг реформы высшего образования в Польше. Государственные ведущие научные центры – плюсы и минусы.....	191
Чеботарева Е.Ю. Роль культурного интеллекта в межкультурном взаимодействии студентов.....	193
Полякова А.А. Креативная направленность личности в образовательном пространстве диалога культур.....	197
Губанова Е.Н., Антонова Н.Н. Этнокультурная среда как фактор безопасности в условиях межкультурного образования (на материале Воронежского края).....	201
Полонников А.А. Знание в цифровой культуре.....	206
Румянцева Н.М., Юрова Ю.В. Учет особенностей адаптации иностранных учащихся на довузовском этапе с целью интенсификации процесса обучения.....	210
Долинина И.Г. Контекст анализ понятия «формирование политической культуры».....	216
Новикова И .А. Типологические особенности толерантности иностранных студентов многонационального университета	220
Киящук Т.В. Предупреждение рисков в системе обучения иностранных студентов в российских вузах.....	224
Акбергенов А .Д. Подготовка специалистов на материале актуальных мировых событий - малийский кризис в 2012 - начале 2013 г. г: Причины и перспективы.....	230
Ушницкая А .Е. Формирование социальной идентичности в процессе подготовки студентов педагогического вуза.....	237
Бойко З.В. Особенности социокультурной адаптации студентов из латинской Америки и Африки.....	241
Бокова Т.Н. Проблемы высшей школы в США и России	245
Папцова А .К. Региональный вуз в период трансформаций: проблемы и перспективы (на примере КГУ).....	249
Колосова А.А., Поплавская Н.В. О роли медиаобразования в информационную эпоху.....	253

Щеголев А.А. Развитие системы высшего образования в России в контексте модернизации экономики.....	256
Марьянович Д. Кириллица сегодня.....	261

Секция 2. Совершенствование образования в высшей школе

Семченко Е.Е. Роль развлекательного образование в развитии структуры университета.....	264
Гагарин А.В. Профессиональная компетентность «конкурентоспособного» преподавателя: проблемы и направления развития.....	267
Пугач В.Н. Образовательные революции – несколько исходных понятий.....	271
Сафьянов В.И. О проблемах качества преподавания в современной российской высшей школе.....	278
Новицка М. Конструктивистские педагогические практики. К повышению качества образования в высшей школе.....	281
Иванов Г.А. Повышение качества и эффективности обучения студентов с использованием технологии «Обучение успехом».....	286
Малолетнева И.В., Болотин И.С. Реализация компетентностного подхода в рамках теории контекстного обучения.....	289
Казимирская И.И. Антропо-гуманитарный подход к развитию педагогического образования: теория и опыт реализации.....	295
Сманцер А.П. Личностно-развивающее взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе.....	300
Садонь-Осовецка Т. Революция субъектов и академическое образование учителей.....	304
Калиновска А. Студенческая стажировка в контексте студенческого знания.....	309
Сегень В. Подготовка будущего учителя к сексуальному образованию детей.....	313
Алимова Н.К. Современные направления развития системы высшего образования.....	315
Гренвальд М. Action research в реформировании ВУЗа (на примере анализа целей получения образования студентами.....	318
Абдуллина С.В. Частные тенденции в развитии высшего образования.....	326

Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф. К вопросу о современных тенденциях оценки знаний и результатов обучения.....	331
Сиренко С.Н. Междисциплинарная интеграция как направление научно-исследовательской деятельности магистров (на примере дисциплины «Педагогика и психология высшей школы»).....	335
Аксенова М.А. Проблемы описания условий как результатов научно-педагогической деятельности.....	340
Одинцов А.А., Одинцова О.В. Структура методологической подготовки работников сферы государственного муниципального управления.....	343
Кужевская Е.Б. Некоторые аспекты когнитивной модели обработки дискурса.....	346
Желева Е.Г. Специалист здравоохранения в процессе обучения пациента.....	351
Елбаев Ю.А., Шабанов А.Г. Учебное моделирование в педагогическом процессе ВУЗа.....	354
Толкачев В.А. Формирование инновационного потенциала у магистров по направлению подготовки «Педагогическое образование».....	359
Коморовская-Зелёны А. Подготовка студентов – будущих учителей к формированию творческих позиций у учеников.....	362
Давыдовский А.Г., Пищова А.В. Математическое моделирование формирования ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов.....	366
Довга Т.Я. Актуализация проблемы общеучебных умений и навыков учащихся в курсе педагогики.....	370
Есян Р.С. Педагогическое общение как фактор формирования у студентов интереса к изучению педагогических дисциплин.....	374
Афанасьева Т.С. Роль человека пожилого возраста в образовательном процессе.....	377
Северин А.В. Коррекция компьютерной зависимости студентов высших учебных заведений.....	380
Занаев С.З. Некоторые подходы в изучении историко-педагогических дисциплин.....	384
Гаджибалаева И.У. Особенности стимулирования у слабоуспевающих студентов колледжей интереса к учению.....	388
Шавкунов И.В. Основные принципы обучающей культуры учащихся.....	393

Башук Л.В. Формирование готовности современного учителя к инновационной деятельности.....	397
Чаговец Б.Н. Методическая работа лица как средство подготовки будущего учителя к эвристическому обучению.....	400
Атаян К.И. Системный подход к экологической подготовке будущих учителей физики в контексте непрерывного экологического образования.....	403
Рулиене Л.Н. Концептуальные идеи развития структуры образовательного процесса современного университета.....	409
Сахарова Е.Г. Высшая школа Беларуси сегодня: личностно-ориентированное и профессиональное образование.....	413
Романова А.М. Формирование профессиональной направленности студентов ВУЗов.....	417
Дамбуева А.Б., Скокова Л.В. Актуальные проблемы реализации магистерских программ в Бурятском Государственном Университете.....	421
Шальнева И.К. Практикоориентированный подход в подготовке будущего специалиста.....	424
Раицкая Л.К. Интегративная сущностная характеристика самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде.....	430
Шилинг Г. Экзаменационный процесс как показатель качества образования в высшей школе. К постановке вопроса.....	433
Евдокимова Е.Л. Самостоятельная работа студентов в ВУЗе: проблемы и перспективы.....	440
Зотова Л.М. Историко-педагогическая рефлексия высшего женского образования в России.....	444
Зайцев И.С. Совершенствование последипломной подготовки кадров специального образования.....	449
Резько П.Н. Формирование творческого потенциала студентов в контексте проблемного обучения.....	452
Жалнина Н.В. Обновление ВУЗаи методического сопровождения учебного процесса в условиях модернизации высшего профессионального образования.....	455
Зайцева С.Е. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности специалиста.....	458
Быстрякова Л.А., Гагарин А.В. Развитие информационно-коммуникационной компетентности личности.....	463

Ким Н.А., Солонкина Н.В. Использование компьютерных технологий для повышения эффективности обучения.....	466
Бехтер А.А. Рефлексивный подход в подготовке компетентного специалиста в высшей школе.....	469
Шагушина А.В. Особенности применения количественных методов в историко-правовых исследованиях (на примере изучения правосознания российского общества).....	472
Куровская С.Н. Мультимедийные презентации как средство творческого развития и саморазвития личности в процессе вузовской подготовки.....	476
Киящук А.А. Интерес как мотив учебной деятельности.....	479
Ермоленко И.А. Роль компьютерных методов поиска информации в образовательном процессе высшей школы.....	482
Дереза И.С. Проективная технология как средство развития интереса будущих учителей к самообразовательной деятельности.....	486
Стрыгина М.Н. Подготовка педагогов к поддержке как элемента проективной деятельности школьников в новых условиях.....	489
Кузьменко Н.В. Роль тренинговых технологий в воспитательной работе вуза.....	494
Серебрянская О.Н. Формирование креативной личности будущего специалиста как педагогическая проблема.....	497
Хаммад С.М. Социально-психологические особенности палестинских беженцев.....	501
Труханенко А.М. Проблемы формирования информационной компетентности учителя предметов естественно-математического цикла.....	504

Секция 3. Психологические аспекты подготовки специалиста в высшей школе

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова И.Б. Социально-психологические предпосылки патриотизма личности.....	508
Коломинский Я.Л., Белановская О.В. Развитие рефлексивной культуры и рефлексивной компетентности преподавателя вуза.....	512
Аванесян Г.М., Галстян А.А. Индивидуально-психологические особенности контроля времени и качества выполнения компьютерных тестовых заданий.....	516

Лосик Г.В., Егоров В.В. П реподавание дисциплин цикла компьютерных технологий в психологическом контексте.....	521
Марков А.С. М етодологические основы концепции психолого-педагогического сопровождения в военных вузах.....	524
Шилова Т.А. Взаимосвязь самооценки и профессионально-педагогической направленности личности педагога.....	528
Воронов М.В. Проблемы измерения уровня учебной мотивации студентов.....	532
Михайлова О.Б. Ценностно-мотивационные аспекты формирования инновационной активности личности.....	536
Восканян А.А. Влияние условно сформированных групп на психологическую атмосферу коллектива.....	541
Панкратова В.В., Кудинов С.И. Современные исследования адаптации личности.....	546
Корчалова Н.Д. Идентичность как предмет междисциплинарного исследования.....	549
Карнелович М.М. Профессиональная субъектность молодого специалиста-педагога.....	553
Ломакина А.Н. Профессиональное самоопределение как интегральное свойство личности.....	557
Полещук Ю.А., Бойко Преодоление политической амбивалентности в процессе подготовки студентов-политологов.....	561
Кудинов С .И., Кудинов С .С., Чжан Тэн Психологические аспекты самореализации личности иностранных студентов.....	566
Кудинов С.И., Чомакова Э.С., Чжан Тэн Гендерные предпосылки самореализации личности.....	570
Каменева Г.Н. О комплексном изучении трудолюбия студентов.....	575
Валуйская Т.Л. Динамика интеллектуальной инициативы у студентов гуманитарных специальностей.....	581
Богданова О.А. Изучение факторов формирующих синдром профессионального выгорания у учителей.....	583
Шептура А.В. Психологические трудности в проявлении уверенного поведения у студентов из Китая.....	586
Калашник А.В. Роль потребности в самопознании в формировании психологической культуры студентов-психологов.....	589

Кравец В.А. Инициативность и ответственность - волевые качества личности: проявление у выпускников строительных специальностей.....	594
Волощик И.А. Психологические аспекты организации учебной практики студентов-психологов на базе социально-педагогического центра.....	599
Сапего Е.И. Проявления предпрофессиональных деформаций у студентов – будущих преподавателей психологии.....	603
Богданова О.А., Кудинов С.И. Деформация социального статуса учителя как фактор обуславливающий развитие синдрома профессионального выгорания.....	606
Асриян Э.В. Психологические особенности восприятия образа ВУЗа.....	610
Вдовина К.Ю. Сравнительный национально-психологический анализ факторной структуры общительности.....	613
Чомакова Э.С., Чжан Пэн Хао К вопросу о гендерных исследованиях в психологии.....	617
Авдеев Н.П. Динамика развития настойчивости личности студентов.....	622
Кудинов С.С. Сравнительный анализ проявления инициативности у студентов разных курсов.....	627
Лобанов А.П., Дроздова Н.В. Формирование социально-личностных компетенций студентов в процессе учебной деятельности.....	633
Шляхта Н.Ф., Гайдукова О.Б. Половые различия в структуре ответственности у студентов.....	635
Кулишевская И.В., Фомина Н.А. Выраженность различных агрессивных и враждебных реакций у студентов.....	645
Карпович Т.Е. Формирование деонтологической компетентности учителя как актуальная задача белорусского педагогического вуза.....	643
Кошелев И.В. Подготовка специалистов к психологической адаптации личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	647

Секция 4. Воспитание студенческой молодежи – проблема высшей школы

Пашкевич В.В. Нравственное самоопределение студенческой молодежи в процессе педагогической подготовки.....	649
Мухин М.И. Модель отношений субъектов педагогического процесса, выстроенных в гуманистической парадигме.....	653
Астафьева Л.С. Аксиологические основания воспитательной системы многонационального вуза.....	657
Фортова Л.К. Профилактика виктимного поведения студенческой молодежи.....	665
Лапшин В.Е. Концептуальная модель педагогической профилактики аутодеструктивного поведения курсантов.....	669
Гербут К.А. Модель педагогической профилактики деструктивного поведения студентов.....	672
Олифинович Н.И., Белановская М.Л. Технологии формирования готовности молодежи к браку в условиях высшей школы.....	676
Овчинников О.М. Сущность и содержание феномена аддиктивного поведения студентов.....	680
Евсюкова Н.И. Профилактика девиантного поведения студенческой молодежи.....	684
Донченко Д.О. Проблемы подготовки студентов к профессиональной социально-педагогической деятельности по профилактике противоправного поведения несовершеннолетних.....	687
Клочко И.В. Формирование правосознания учащейся молодежи.....	691
Баранова С.В. Соотношение «ценностей» и их «доступности» в различных жизненных сферах студентов.....	694

Секция 5. Язык. Культура. Искусство

Гарцов А.Д. Инновационные аспекты электронного обучения языку.....	697
Бодина Е.А. Механизмы нравственного культуросообщения...701	
Матыевич М. Роль и значение знаний о культурной анимации в работе современного педагога.....	706

Грибкова О.В. Проектирование модели образовательного пространства в профессиональной подготовке педагога - музыканта.....	711
Полякова Е.С. Профессиональное становление учителя музыки в условиях полисубъектного взаимодействия.....	716
Stepniak Z. Репертуар польских академических хоров до и после политической трансформации в польше (1980-1990 и 1991-2000).....	720
Червякова Л.Д. Правомерность ассоциативного подхода к транспозиции терминологии наноиндустрии в лингводидактику.....	726
Васильева О.В. Пути интенсификации языковой подготовки специалиста – международного.....	731
Новиков А.Л. Социальные представления о русской кухне у иностранных студентов.....	734
Коротаяева И.Э. Изучение семантических полей как один из способов развития лингвистической компетенции студентов....	737
Ботезату Л. Грациозность – основной аксиологический принцип versus как войти в грации всеобщей вселенной.....	741
Мулярчик О.Л. Культура здорового образа жизни как ценность для студентов педагогического ВУЗа.....	744
Титова Е.П., Провоторова Е.А., Матухин П.Г. Полилингвальные предметно-языковые тесты как компоненты умк для студентов медицинских направлений на начальных этапах образовательно-профессиональной подготовки.....	747
Матвеев В.Э. Взаимоотношение языка и национальной культуры: семантизация как основной прием при работе с лексикой лингвокультурологического содержания.....	752
Вардашкина Е.В. образовательные новации в обучении иностранному языку в техническом ВУЗе.....	755
Мокашов В.В. Инновации в методике преподавания русского языка: роль дистрибуции в определении падежного значения и глубинные значения беспредложного дательного.....	759
Провоторова Е.А., Уварова М.А., Матухин П.Г. Межпредметные языковые ит-проекты как средство формирования базовых культурных и профессиональных компетентностей в обучении студентов-лингвистов латинскому языку.....	763

Невмержицкая Ю.П. Аксиологизация обучения иностранному языку как педагогическое условие ценностно-смыслового развития личности студента ВУЗа.....	768
Дубинко С.А. Риторика в обучении эффективному речевому и коммуникативному поведению.....	771
Мокашов В.В. К вопросу о методике преподавания русского языка: падеж как глубинное структурно-семантическое образование и глубинные значения творительного беспредложного.....	775
Демидова Е.О. Каллиграммы. Особенности знакомства студентов с фигурными стихами.....	780
Сведения об авторах	783
Содержание	794

**ВЫСШАЯ ШКОЛА:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Материалы
VI Международной
научно-практической конференции**

Москва, РУДН, 18–19 апреля 2013 г.

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 08.04.2013 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 46,97. Тираж 200 экз. Заказ 389.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41



Уважаемые коллеги!

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров РУДН является головным структурным подразделением системы ДПО Российского университета дружбы народов.

Основное направление деятельности ИППК РУДН – оказание образовательных услуг по программам дополнительного профессионального образования по лицензированным и аккредитованным направлениям и специальностям РУДН.

Все программы повышения квалификации практико-ориентированы, направлены на формирование профессиональной компетентности педагогических и управленческих кадров, обеспечены высококвалифицированными кадрами из числа профессоров и доцентов РУДН, являющихся разработчиками ФГОС, авторами учебников и учебных пособий, а также бизнес-тренерами и консультантами.

Программы ИППК РУДН направлены на повышение квалификации педагогов средней и высшей школы, развитие их профессионального мастерства, овладение ими новыми методиками компетентно-деятельностного подхода, технологиями интерактивного обучения, самообразования, карьерного роста и т.д. Данные мероприятия регулярно проводятся по заказу Минобрнауки РФ, Департамента образования города Москвы, социальных служб Москвы и РФ.

В результате обучения слушатели приобретают актуальные знания, получают информацию о современных технологиях и инновационных процессах в различных отраслях деятельности общества, знакомятся с приоритетными направлениями развития образования и науки.

Коллектив ИППК выполняет ряд научных исследований по проблемам образования, психологии, качества жизни и здоровья, в том числе при поддержке научных фондов и Министерства образования.

Мы активно сотрудничаем с университетами и профессиональными организациями России и зарубежных стран в области разработки и реализации образовательных программ, проведения научных исследований.

Приглашаем Вас к сотрудничеству!

***Предлагаем
программы повышения квалификации для педагогов
(72 часа)***

- Актуальные проблемы организации образовательного процесса в вузе.
- Нормативно – правовое обеспечение образования для работников образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования.
- Современные тенденции образовательного процесса и его правовое обеспечение.
- Развитие современных форм и технологий обучения в условиях требований ФГОС ВПО третьего поколения.
- Базовые элементы компьютерного тестирования в образовании.
- Создание электронных учебно-методических комплексов
- Базовые элементы информационных технологий в образовательной коммуникации (кабинет – сайт преподавателя, сайт кафедры) (108 ч.)
- Современные психолого-педагогические технологии профессиональной эффективности преподавателя.
- Персональная эффективность педагога.
- Профилактика межэтнических конфликтов в образовательной среде Вуза.
- Здоровый образ жизни.
- Создание личного бренда и продвижение на рынке труда.
- Персональная эффективность молодого специалиста: как найти работу по душе и сохранить ее.
- Современные методы коммуникации и делового общения.
- Мастерская навыков психологического консультирования.
- Этнические практики психо-эмоциональных коррекций.
- Правовые аспекты тестирования трудящихся мигрантов.
- Прикладная психология (986 ч.)

Разрабатываем программы по заказам корпоративных клиентов. Возможно интерактивное дистанционное обучение.

*Адрес: г. Москва, ул. Миклухо-Маклая д. 10, к. 2, 9 этаж.
Тел. +7 499 4315844, info@ippkrudn.ru, www.ippkrudn.ru*