ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9

И. В. КОЧКАРЕВА

Омский государственный педагогический университет

РАЗРЕШЕНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ПРОЦЕССЕ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ

В статье с позиции рефлексивно-регулятивного подхода рассмотрен процесс преодоления трудной жизненной ситуации, одним из этапов которого является разрешение внутриличностного конфликта.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, трудная ситуация, регуляция, психологический механизм, стремление к личностной значимости, личностный смысл.

В настоящее время отмечается повышенный интерес в науке к проблеме эффективного преодоления человеком трудных жизненных ситуаций. Это объясняется происходящими в обществе социально-экономическими изменениями (обновление системы ценностей, условия постоянной конкуренции и др.), которые требуют от современного человека выполнения продуктивной активности в различных сферах жизнедеятельности. Причиной неэффективного совладания с возникающими проблемами может являться переживание внутриличностного конфликта, сопровождающегося личностной неопределенностью и эмоциональной нестабильностью. В связи с этим проблема разрешения внутриличностого конфликта человеком, столкнувшимся с преодолением трудной жизненной ситуации, является актуальной на сегодняшний день.

В рассмотрении поставленной проблемы будем придерживаться рефлексивно-регулятивного подхода, в котором регуляция понимается как направленная на развитие целостности субъектная активность, осуществляемая посредством выборов, где основными регулятивными подсистемами являются ценностно-смысловая сфера, активность и рефлексия. В контексте данного подхода специфику регуляции активности будет задавать стрем-

ление к значимости собственной личности, которое является базовой направленностью человека и отражает особенности ценностно-смысловой сферы человека, указывает на важное в его жизнедеятельности [1].

Совладающее поведение, как регуляция активности человека в трудных жизненных ситуациях [2, 3], раскрывается в регуляции внутренней и внешней активности. Так, регуляция внутренней активности направлена на работу с собственными ценностно-смысловыми образованиями и проявляется в инициации, построении, поддержании и управлении разными видами и формами произвольной активности. Результат внутренней работы выражается в регуляции внешней активности, представляющей регуляцию поведения личности, направленную на простраивание отношений в социальной среде в связи пристрастностью, зависимостью человека от окружающего мира. Другими словами, особенности внутренней работы человека задают предел внешней активности личности, т.е. определяют выбор и реализацию стратегий совладания.

Трудная ситуация препятствует реализации стремления к значимости собственной личности, поскольку представляет собой предельное расхождение смыслов. То есть человек сталкивается с необходимостью преодоления внутриличностного конфликта, в основе которого лежит поляризация позиций, свидетельствующая о борьбе смысловых образований и вызывающая психологический дискомфорт в связи с тем, что ни один из смысловых полюсов не доминирует над другим [4—7]. Возникшее рассогласование в смысловой сфере личности, когда «выполнение действия выступает как условие реализации одного мотива и одновременно как препятствие к реализации другого» [7, с. 220] порождает необходимость рефлексивной работы, решения задачи на смысл.

Решение задачи на смысл осуществляется в регуляции внутренней активности. Процесс внутренней работы начинается с оценки ситуации как трудной, в связи с этим личность остро переживает недовольство собой, ощущает собственную несостоятельность, испытывает негативные эмоции. Для совладания с возникшей проблемой человеку необходимо определиться с целью собственных действий: чего я хочу и как, за счет каких действий я этого достигну? Однако, переживая внутриличностный конфликт — конфликт равноценных смысловых позиций, сформулировать для себя цель действий, и соответственно, достичь её, проявить свое «Я», бывает не так просто.

Для разрешения возникшего противоречия человек обращается к работе во внутреннем мире. Для того, чтобы осуществить выбор одной из ценностных позиций, субъект при участии образов воображения обживает возможные варианты разрешения внутреннего конфликта в различных жизненных контекстах: переживает конкретные события, ситуации, в результате чего они аффективно окрашиваются, проживает их, подвергая анализу динамику возможных действий, проигрывает вероятные решения в мысленном экспериментировании.

В процессах проигрывания, переживания, проживания человек как бы «встает над возникшей дилеммой», смотрит на неё со стороны и «примеряет» на трудную ситуацию пути её преодоления. Такая работа осуществляется благодаря рефлексии, где в процессах дифференциации и интеграции осуществляется постоянное сопоставление стремления к значимости и обживаемых смыслов, как программ поведения [3], для разрешения внутриличностного конфликта.

Преодолен внутренний конфликт будет тогда, когда осуществится восстановление согласованности внешнего и внутреннего миров человека, когда субъект найдет, определит для себя те личностные смыслы, которые, находятся в контексте его стремления к значимости и в иерархии ценностно-смысловой сферы занимают ведущее место. Поскольку именно личностный смысл отражает как актуально значимое для человека, так и возможность реализации этого значимого [8]. При этом эмоции «высвечивают», позволяют увидеть важное на субъективном уровне. Они являются индикатором правильности принятого решения для человека, что выражается в понимании важности, правильности и необходимости конкретных действий в сложившейся ситуации. В процессе такого рефлексивного «раскручивания» выбранная линия поведения наделяется эмоциями, человек не только понимает важность совладания, но и совершает необходимые действия для преодоления проблемы.

Какова доля участия других в процессе? Степень причастности других в преодолении внутриличностного конфликта и совладания с трудной ситуацией будет зависеть от преобладающего вида стремления к личностной значимости. Так, например, если у субъекта ведущим является стремление к самоутверждению, то в ситуации рассогласования внутренних позиций он будет принимать решение на основе взглядов, установок, исходящих от «трансляторов социального опыта», например, школы, референтной группы и др., которые носят внешний характер по отношению к личности. Личность выстраивает свое поведение таким образом, чтобы получить одобрение и избежать наказания или осуждения со стороны близких. Иная картина обнаруживается у субъектов, стремящихся, например, к реализации собственного потенциала. В ситуации рассогласования ценностей человек самостоятельно переосмысливает собственные взгляды и убеждения, инициирует поиск новых связей между ценностями и стремится к установлению баланса в ценностно-смысловой сфере. Возможно, это объясняется большей устойчивостью системы ценностей личности, ответственностью за собственные выборы и организацию судьбы по собственному замыслу.

Таким образом, внутренний конфликт личности, представляющий собой борьбу равноценных смысловых образований, может быть разрешен в регуляции внутренней активности. Регуляция внутренней активности направлена на восстановление согласованности внешнего и внутреннего мира личности и представляет собой выбор одной из доминирующих смысловых позиций в рефлексируемых процессах переживания, обдумывания, проигрывания. Разрешение внутриличностного конфликта отражается на регуляции поведения субъекта — выборе и реализации стратегии совладания.

Подводя итог вышеизложенному необходимо отметить следующее: во-первых, совладающее поведение представляет собой регуляцию внутренней и внешней активности в трудных жизненных ситуациях. Регуляция внутренней активности направлена на совладание с собой, т.е. разрешение смыслового конфликта. Специфика внутренней работы отражается на выборе и реализации стратегий совладания. Во-вторых, считаем, что для современной науки проблема работы человеком со своим внутренним миром является перспективной.

Библиографический список

1. Шаров, А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. — Омск : Изд-во Омского гос. ун-та, 2000. — 358 с.
2. Анциферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 3—18.
3. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни / Т. Л. Крюкова : дис. ... д-ра психол. наук. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005. — 156 с.
4. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
5. Франкл, В. Психотерапия на практике / В. Франкл. — СПб. : Речь, 2001. — 256 с.
6. Грешнев, Д. В. Психологические особенности внутриличностного конфликта / Д. В. Грешнев : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. — Тамбов, 2002. — 173 с.
7. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.
8. Луман, Н. Общество как социальная система / Н. Луман. — М. : Логос, 2004. — 232 с.

КОЧКАРЕВА Ирина Валерьевна, старший преподаватель кафедры психологии.
Адрес для переписки: e-mail: kochkareva_i@list.ru

Статья поступила в редакцию 05.06.2012 г.
© И. В. Кочкарева

УДК 378 : 745/749

Я. А. ЛУГИНА

Омский государственный технический университет

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются вопросы педагогической интеграции в системе обучения дизайну и выстраивания содержания предметов на ее основе. В статье даются общие рекомендации по организации интегративного обучения в вузе, рассматриваются его положительные стороны и возможности его организации в современных условиях. Статья определяет круг проблем, связанных с методикой обучения дизайну в высшей школе.

Ключевые слова: педагогическая интеграция в дизайн-образовании.

Дизайнерская деятельность имеет интегративную структуру, так как включает в себя разные виды деятельности, подчиненные общей цели и являющиеся решением ряда специфических задач. В ее состав входят и психические процессы (восприятие, воображение, мышление), и реализация замысла в материале. Кроме того, дизайнер является не только художником, но и конструктором, следовательно, в его деятельности интегрируются как художественные, так и инженерно-технические принципы. Таким образом, обучать студентов основам дизайна также необходимо интегративно.

Сложная структура дизайнерской деятельности во многом определяется интегрированным характером ее составляющих частей — рисования, конструирования, проектирования и т.д. Об интегративной сущности процесса рисования указывает Л. А. Ивахнова: «интегративное содержание учебного предмета — это слияние науки, искусства, методики, психологии и т.д., невозможность одного знания без другого, невозможность одного предмета без знаний другого, в отличие от понятия межпредметные связи, когда знания одних предметов используются для изучения других» [1, с. 41]. Также и обучение инженерной деятельности, как и сама эта деятельность, — интегративна по своему характеру. «Интеграционные процессы нацелены на формирование методологической культуры специалиста и его комплексных умений, стимулирующих практическое применение знаний из разных учебных дисциплин в различных видах производственной деятельности» [2, с. 164]. Педагогическая деятельность в современной системе образования также интегративна, на что указывают такие исследователи, как М. Н. Берулава, И. П. Яковлев и др. Разные авторы неоднозначно трактуют определение интеграция в педагогическом процессе. Так, М. Н. Берулава рассматривает ее как межнаучное взаимодействие структурных элементов на единой мировоззренческой и логикометодологической основе, сопровождающееся ростом их унификации и комплексности, обобщенности и системности. При этом автор выделяет три уровня интеграции содержания образования: уровень целостности, уровень синтеза и уровень межпредметных связей [3]. И. П. Яковлев рассматривает педагогическую интеграцию как процесс и результат объединения всех элементов содержания образования. Ее цель автор определяет как повышение уровня целостности системы знаний, умений и навыков обучаемых. При этом И. П. Яковлев подчеркивает, что обучение должно строиться в соответствии с будущей практикой, то есть учить студентов надо не отдельным предметам, а формировать у них знания и умения на основе связи обучения, науки и производства [4]. Определение И. П. Яковлева практически совпадает с концепцией обучения дизайнеров в Баухаузе, которое носило ярко выраженный интегративный характер. Подоб-

ный вид интеграции невозможно осуществить во всех вузах ввиду сложившейся в российской высшей школе системы обучения. В то же время совсем игнорировать накопленный как в нашей стране, так и за рубежом опыт дизайн-образования невозможно. Но для формирования действенного и реального дизайн-образования необходимо определиться с понятием педагогической интеграции в современных условиях. На основе анализа всего вышеперечисленного можно определить педагогическую интеграцию в дизайн-образовании в первую очередь как глубокое проникновение знаний и умений из разных областей знаний друг в друга, иными словами, усиление межпредметных связей до создания единого информационного поля. Во-вторых, это подчинение содержания отдельного предмета общей идее дизайн-образования. Преподаватель должен ставить такие цели перед учащимися, которые формировали бы у них компетенции, необходимые в их будущей деятельности. Это хорошо видно на примере дисциплины «Рисунок», которая преподается дизайнерам разного профиля. Для графического дизайнера, дизайнера книги рисунок должен преподаваться с опорой на академическую школу, изучение натуры. Для промышленного дизайнера или дизайнера одежды важно уметь работать с формой, понимать механизмы формообразования. Именно это и должно быть основной идеей преподавания рисунка — академизм в этом случае должен уступить место конструктивному рисунку. В-третьих, интеграция в дизайн-образовании призвана формировать у студентов такой тип мышления, который можно назвать научным, поскольку зачастую для создания хорошего проекта дизайнеру нужны теоретические знания из разных областей, довольно далеко отстоящих от непосредственно дизайна. То есть знания эргономики, психологии, физиологии, культурологи никем и не оспариваются, но часто бывают нужны знания из истории, литературы, химии, медицины. Например, при создании военной одежды (жилеты, брюки, куртки) дизайнер должен продумывать не только удобство ношения, но и расположение карманов, футляров для предметов, способы крепления, конструкцию застежек, прочность элементов. То есть без консультации специалистов ему не обойтись. Разумеется, все знать один человек не может, следовательно, дизайнер должен уметь получать эти знания из различных источников, а для этого он должен понимать и принимать интегративный характер собственной деятельности. Таким образом, педагогическая интеграция в системе дизайн-образования это процесс формирования мировоззренческой и методологической культуры будущего специалиста, комплекса его компетенций, позволяющих решать сложные многоаспектные задачи в проектной деятельности.

Условиями педагогической интеграции в дизайн-образовании являются:

— взаимодополнительность содержания основных дисциплин;

— построение содержания образования с учетом формирования комплексных художественно-конструкторских компетенций у студентов, опирающихся на требования рынка труда;

— построение содержания на основе положения, что как дизайн, так и дизайн-образование относятся к категории культуры, которая интегрирует в себе как временные, так и видовые компоненты;

— единство целей, задач, требований всех базовых дисциплин;

— целостность методической системы обучения если не всего вуза, то, по крайней мере, факультета, опора всех преподавателей на единые методы обучения и воспитания.

Интеграция ни в коем случае не отвергает дифференциацию курсов и не предполагает создание новых междисциплинарных курсов. В результате интеграции система образования приобретает целостность, что в конечном итоге формирует системность знаний и умений студентов. Интеграция не исключает специфику и самостоятельность отдельных частей целого. Более того, части имеют внутреннюю структуру, также состоящую из интегрированных элементов. Это означает, что интеграция может осуществляться на различных уровнях и распространяется как на всю структуру, так и на ее мельчайшие элементы. Внутренняя интеграция части означает, что ее структура целостна и лишена внутренних противоречий. Боле крупная интеграция происходит на уровне связи частей, что означает их согласование и упорядочение, а также их функционирование в целостном процессе. Применительно к содержанию педагогического процесса оно может осуществляться межпредметно и внутрипредметно. По мнению М. Н. Берулавы, формирование новой учебной дисциплины, которая имеет интегративный характер и собственный предмет изучения, представляет собой внутрипредметную интеграцию. Внутрипредметные связи отражают взаимное проникновение отдельных составляющих дисциплины. Межпредметные связи одной дисциплины, например, рисунка, могут осуществляться с другими предметами, которые изучаются будущими дизайнерами: история искусства, культурология, живопись, пластическое моделирование и др. Межпредметные связи способствуют активизации процесса познания, а интеграция — формированию системы знаний и умений, а также опыта творческой деятельности. Также студенты лучше усваивают необходимость данной дисциплины в их дальнейшей профессиональной деятельности, которая на первый взгляд может быть и неочевидна.

Наибольшее количество исследований посвященных процессу педагогической интеграции касается системы обучения детей в средней школе. Данные исследования могут быть полезны и при разработке интегративного обучения в вузе. Так, в качестве психологических основ процесса интеграции школьного обучения Ю. М. Колягин предлагает опираться на исследования советского психолога Ю. А. Самарина, посвященные ассоциативному мышлению. На основе гипотезы о том, что любое знание по своей сути является ассоциацией, Ю. А. Самарин выделяет следующие виды ассоциаций: локальные, частносистемные, внутрисистемные и межсистемные. Локальные ассоциации порождаются простейшей нервной деятельностью, образующей элементарные знания о предмете. В результате простейших системных ассоциаций возникают связи нового материала и уже известных сведений из этой же области. Знание конкретизируется, но еще не соотносится со смежными знаниями. Это частносистемная ассоциация. Внутрисистемные ассоциации обеспечивают усвоение учащимися целостных систем знаний, которые широко используются в рамках одного предмета. Эти ассоциации отражают причинно-следственные, временные, количественные и другие связи. Высшей ступенью умственной деятельности являются межпредметные ассоциации, которые объединяют и обобщают

разные системы знаний, дают возможность познать явление или предмет в его многообразии. На уровне межпредметных ассоциаций возникают общие понятия. Межсистемные ассоциации позволяют сформировать знание, используя сведения из разных областей наук, установить связи на стыке различных знаний. На основе этих психологических посылок можно определить различные варианты интеграции в процессе обучения.

Для организации интегрированного обучения необходимо из множества знаний, даваемых студентам, отобрать те из них, которые отражают специфику дизайнерской деятельности, и те, которые помогли бы выпускнику в формировании у него системы творческой деятельности по специальности. Следовательно, не все знания являются актуальными для передачи их в процессе обучения. Некоторые, являясь системообразующими, необходимо передавать в процессе учения, другие, формирующие узкие знания, студенты должны получать самостоятельно. Отсюда следует, что студентов необходимо научить системе самостоятельной работы.

Интегративный процесс обучения включает в себя синтез учебной, художественной, творческой, проектной деятельности. Для организации такого процесса необходимо конструирование системы комплексных заданий, взаимодействующих между собой и имеющих общие цели. Как указывает С. И. Архангельский, системообразующим фактором учебного процесса являются цели обучения [5]. Для интегрированного обучения характерным является синтез целей всех компонентов единой методической системы. Синтез целей означает их соотнесенность друг с другом и в результате — возникновение одной, общей для всех частей.

Кроме этого, цель подготовки дизайнера должна соответствовать цели его дальнейшей деятельности. Как правило, дизайнер должен обладать высоким творческим потенциалом, владеть различными программами, разбираться в выразительных возможностях живописных и графических техник. Так, графический дизайнер должен обладать не столько знаниями и умениями в академическом рисунке, сколько свободно владеть навыками стилизации, создания выразительного образа, умело использовать возможности графических техник и их имитации при работе в графических программах. Поэтому студентам необходимо помимо строгой академической школы, являющейся основой в развитии художественных умений, на занятиях по рисунку давать задания на стилизацию, декорирование изображения, обучать работе с различными графическими материалами, в различных графических техниках. То есть кроме элементарных навыков реалистического изображения формировать художественно-творческие способности студентов. В соответствии с целью пересматриваются функции преподавателя, основной из которых является приобщение студента к культуре. Цель обучения влияет на содержание обучения. Интегрированное обучение предполагает два аспекта: во-первых, это предметное обучение, целью которого является профессиональная подготовка будущего дизайнера. Во-вторых, это личностный аспект, который предполагает формирование у студента потребностей в своем самопознании и самообразовании. Их объединяющим качеством является творчество, творческие способности будущего дизайнера, к которым и относятся способности к самопознанию и саморазвитию.

Благодаря специфическому содержанию материала, интегративное обучение является более емким, нежели привычное, выстроенное попредметно. Информация при интегративном обучении носит синтетический характер и в силу этого способствует формированию более широкого кругозора, умения системного мышления, оперирования категориями, определенной модульности и критичности мышления. Подобный тип мышления позволяет студентам быстро находить множество разных способов решения творческой задачи, поскольку способствует формированию умения быстро и свободно оценивать полученную информацию, события, факты. Информация, интегрирующая разнохарактерные сведения и факты усиливает познавательный интерес и повышает мотивацию обучения за счет того, что показывает специфику профессиональной деятельности. Есть смысл информацию при интегративном обучении также выстраивать в сочетании логического и эмоционального компонентов. Это не только позволяет лучше ее усваивать за счет привлечения различных механизмов познавательной деятельности, но и формирует ее целостное восприятие, которое, в свою очередь, влияет и на целостное восприятие мира. Все это формирует культуру будущего специалиста и необходимые ему профессиональные компетенции.

Библиографический список

1. Ивахнова, Л. А. Культурологический подход к конструированию содержания художественно-педагогического образования / Л. А. Ивахнова. — Алматы : Изд-во АГУ им. Абая, 1995. — 64 с.

2. Нечаева, А. В. Формирование интегративной культуры будущих специалистов в процессе обучения студентов инженерно-экономического факультета / А. В. Нечаева, Г. В. Лаврентьев // Инженерное образование. — 2007. — № 4. — С. 164—173.

3. Берулава, М. Н. Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. — Бийск : НИЦБ и ГПИ, 1993. — С. 172.

4. Яковлев, И. П., Интеграционные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. — С. 115.

5. Архангельский, С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. — М. : Высшая школа, 1974. — 384 с.

ЛУГИНА Яна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн и технологии медиаиндустрии».
Адрес для переписки: e-mail: lugina.yana@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.06.2012 г.
© Я. А. Лугина

УДК378.1

С. Г. НАГОВИЦЫН

Ижевский юридический институт
(филиал) ФГБОУ ВПО
«Российская правовая академия
Министерства юстиции Российской Федерации»

УНИФИКАЦИЯ ПОДХОДОВ К РАЗРАБОТКЕ ИЗМЕРИТЕЛЕЙ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ ТЕСТ-РЕЙТИНГОВОЙ ШКАЛЫ

В настоящее время ведущее место в системе контроля знаний студентов занимает решение тестовых заданий. Опыт использования тестовых заданий при оценке знаний студентов свидетельствует о наличии неоправданной вариативности применения критериев оценки при решении тестовых задач. С этой целью нами предлагается применить тест-рейтиговую систему контроля знаний студентов на основе разработанной вариативной шкалы.

Ключевые слова: контроль знаний, тестовые задания, вариативная шкала, тест-рейтинговая система.

В структурно-логической схеме изучения учебной дисциплины (модуля) тестовый контроль может быть входным — выявление исходного уровня знаний, рубежным — получение информации после прохождения раздела (разделов) учебной дисциплины (модуля), итоговым — после завершения изучения учебной дисциплины (модуля). Кроме того, в тестовых заданиях интерпретация баллов студентов может носить различный характер в зависимости от того, каким способом сравниваются их результаты. В одном случае проводится сопоставление баллов тестируемых с результатами определенной группы-выборки студентов, выполнявших тот же самый тест, — для определения места каждого балла по отношению к среднему результату в группе (нормативно-ориентированный подход). В другом случае результаты испытуемых интерпретируются по отношению к содержательной области, включенной в тест и снабженной определенными критериями выполнения (критериально-ориентированный подход) [1—4]. Хотя оба подхода дают информацию о подготовленности студентов, они отличаются по характеру получаемых данных. В нормативно-ориентированном подходе определяется место результата каждого студента по отношению к результатам других студентов. В критериально-ориентированном подходе информация, полученная при тестировании, позволяет установить освоенные разделы учебного курса или виды учебной деятельности, выявить проблемы и пробелы в усвоении. В этой связи оценка знаний зачастую зависит от профессиональной подготовки преподавателя, то есть носит субъективный характер.

Разработка любого аттестационного теста требует обязательного обоснования релевантности его содержания переменной или переменным измерениям, использования математико-статистических методов для проверки соответствия теста определенным критериям качества и анализа точности обеспечиваемых им оценок. Необходимость такого обоснования резко возрастает в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (далее по тексту ФГОС), где требования к качеству результатов образования формулируются в виде набора общекультурных и профессиональных компетенций [5].

При аттестации объектом измерения являются знания, умения, навыки и компетенции, структуру и уровень сформированности которых сравнивают с требованиями ФГОС.

Помимо этого необходимо отметить интегральная оценка качества подготовки студентов вузов должна осуществляться с использованием аналитического аппарата оценки компетенций на основе учета индивидуальных образовательных достижений, полученных в рамках освоения профессиональных образовательных программ [6].

Надежность, валидность и размерность — три взаимосвязанные характеристики качества результатов измерений. Задание является одномерным, если оно измеряет одну и только одну переменную. Размерность задания равна числу переменных, которые оно измеряет.

Анализ размерности результатов измерения, основанный на исследовательском и конфирматорном факторном анализе, необходим при разработке оценочных средств в рамках компетентностного подхода к трактовке качества результатов образования.

При разработке тестов и переходе к шкалированным показателям испытуемых желательно пользоваться методами современной теории тестов (IRT), позволяющими преобразовать «сырые» баллы студентов в интервальную шкалу, единую для оценок параметров испытуемых и трудности заданий теста.

Классическая теория тестов и рекомендованные в ее рамках линейные преобразования «сырых» баллов повышают сопоставимость результатов студентов, но не меняют природу порядковой шкалы наблюдаемых результатов выполнения теста. Стандартизованные тесты, разработанные на основе

Вариативная шкала балльно-рейтинговой оценки учебной успешности обучающихся (баллов (Б) – 5,00, рейтинговых единиц (РЕ) – 100)

5,00 Б : 100 = 0,05 Б-----100 РЕ : 100 = 1 РЕ, т.е. 0,05 Б = 1 РЕ

	Б	РЕ
5+ →	>5,00	>100
5 →	5,00	100
	4,95	99
	4,90	98
	4,85	97
	4,80	96
	4,75	95
	4,70	94
	4,65	93
	4,60	92
	4,55	91
5- (4+) →	4,50	90
	4,45	89
	4,40	88
	4,35	87
	4,30	86
	4,25	85
	4,20	84
	4,15	83
	4,10	82
	4,05	81

	Б	РЕ
4 →	4,00	80
	3,95	79
	3,90	78
	3,85	77
	3,80	76
	3,75	75
	3,70	74
	3,65	73
	3,60	72
	3,55	71
4- (3+) →	3,50	70
	3,45	69
	3,40	68
	3,35	67
	3,30	66
	3,25	65
	3,20	64
	3,15	63
	3,10	62
	3,05	61

	Б	РЕ
3 →	3,00	60
	2,95	59
	2,90	58
	2,85	57
	2,80	56
	2,75	55
	2,70	54
	2,65	53
	2,60	52
	2,55	51
3- (2+) →	2,50	50
	2,45	49
	2,40	48
	2,35	47
	2,30	46
	2,25	45
	2,20	44
	2,15	43
	2,10	42
	2,05	41

	Б	РЕ
2 →	2,00	40
	1,95	39
	1,90	38
	1,85	37
	1,80	36
	1,75	35
	1,70	34
	1,65	33
	1,60	32
	1,55	31
	1,50	30
	1,45	29
	1,40	28
	1,35	27
	1,30	26
	1,25	25
	1,20	24
	1,15	23
	1,10	22
	1,05	21

Б	РЕ
1,00	20
0,95	19
0,90	18
0,85	17
0,80	16
0,75	15
0,70	14
0,65	13
0,60	12
0,55	11
0,50	10
0,45	9
0,40	8
0,35	7
0,30	6
0,25	5
0,20	4
0,15	3
0,10	2
0,05	1
0,00	0

Уровни учебной успешности

- >5 Б– >100 РЕ – наивысший
- 5,00–4,50 Б–100–90 РЕ – высший
- 4,45–3,50 Б – 89–70 РЕ – высокий
- 3,45–2,50 Б – 69–50 РЕ – средний
- 2,45–2,00 Б – 49–40 РЕ – низкий
- <2.00 Б – <40 РЕ – чрезвычайный

Рис. 1. Вариативная шкала балльно-рейтинговой оценки учебной успешности

классической теории, не позволяют перевести результаты испытуемых в интервальную шкалу.

В целях объективизации оценки знаний студентов при решении тестовых заданий нами на основе вариативной шкалы балльно-рейтинговой оценки учебной успешности обучающихся (рис. 1) разработана и внедрена в практику обучения студентов вариативная шкала тест-рейтингового контроля и оценки знаний обучающихся (рис. 2).

Тест-рейтинговый контроль обученности осуществляется, как комплекс учебных, организационных и методических мероприятий, направленных на обеспечение систематической, самостоятельной, творческой работы студентов, инициирующих их активность, состязательность в учебе и позволяющих осуществлять объективный контроль знаний, умений и использование их в практической деятельности, проводить ранжирование за определенный период по различным учебным модулям (разделам). Модель тест-рейтинговой системы контроля представлена на рис. 3.

Как видно из представленной вариативной шкалы тест-рейтингового контроля, тестовые задания целесообразно составлять из 5, 10, 20, 25, 50, 100 тестовых задач. Таким образом, положительная оценка «удовлетворительно» может быть получена при решении испытуемым не менее 60% задач, оценка «хорошо» — при решении 80%, «отлично» — при решении не менее 95% тестовых задач. В каждом задании корректирующий коэффициент определяет потерю в рейтинговых единицах при допущенной испытуемым ошибке.

Из этого следует, что самая высокая потеря (20 рейтинговых единиц) в заданиях из 5 задач. С возрастанием в тестовых заданиях количества тестовых задач эта потеря уменьшается, а оценочные критерии возрастают, что дает возможность оценить знания не только по четырехбалльной шкале, но и с точностью до 0,01 балла. Это дает возможность с высокой точностью и эффективностью устанавливать рейтинги испытуемых по количеству ими набранных единиц.

Предлагаемая технология не исключает возможность изменения оценочных критериев в сторону увеличения или уменьшения. Например, при задании, состоящем из 50 задач, оценка «удовлетворительно» может выставляться при набранных 70 рейтинговых единицах, «хорошо» — 90 рейтинговых единицах, «отлично» — 98 рейтинговых единицах. Следует также при интерпретации рейтинговых единиц учитывать предысторию развития студента и дополнительную информацию о нем, релевантную целям измерения, а лишь потом использовать результаты оценивания для принятия управленческих решений в образовании.

Как показала практика, данная технология проста и эффективна, следовательно, может быть широко использована в учебных заведениях.

В качестве заключения можно сказать, достоверность оценки качества подготовки студентов обеспечивается соблюдением технологии комплексной оценки индивидуальных образовательных достижений, базовых принципов и требований к организационно-технологическому обеспечению контрольно-оценочной деятельности, в т.ч. посредством применения аналитического аппарата оценки компетенций и использования результатов мониторинга контрольно-оценочных процедур.

Развитие системы контроля и оценки качества подготовки студентов необходимо осуществлять путем реорганизации вузов и технологической модернизации контрольно-оценочной деятельности в соответствии с определенными принципами и механизмом развития в части:

— изменений требований к результатам освоения профессиональных образовательных программ;

Задание из 5 задач (корректирующий коэффициент (КК) = 20, т.е. 1 ошибка -20 РЕ (рейтинговых единиц)).	Задание из 50 задач (КК = 2, т. е 1 ошибка -2 РЕ)	Задание из 100 задач (КК = 1, т. е 1 ошибка -1 РЕ)
5*20 = 100 → **5,00**	50*2 = 100 → **5,00**	100*1 = 100 → **5,00**
100 – (1*20) = 80 → **4,00**	100 – (1*2) = 98 → **4,90**	100 – (1*1) = 99 → **4,95**
100 – (2*20) = 60 → **3,00**	100 – (2*2) = 96 → **4,80**	100 – (2*1) = 98 → **4,90**
100 – (3*20) = 40 → **2,00**	100 – (3*2) = 94 → **4,70**	100 – (3*1) = 97 → **4,85**
Задание из 10 задач (КК = 10, т. е 1 ошибка -10 РЕ)	100 – (4*2) = 92 → **4,60**	100 – (4*1) = 96 → **4,80**
10*10 = 100 → **5,00**	100 – (5*2) = 90 → **4,50**	100 – (5*1) = 95 → **4,75**
100 – (1*10) = 90 → **4,50**	100 – (6*2) = 88 → **4,40**	100 – (6*1) = 94 → **4,70**
100 – (2*10) = 80 → **4,00**	100 – (7*2) = 86 → **4,30**	100 – (7*1) = 93 → **4,65**
100 – (3*10) = 70 → **3,50**	100 – (8*2) = 84 → **4,20**	100 – (8*1) = 92 → **4,60**
100 – (4*10) = 60 → **3,00**	100 – (9*2) = 82 → **4,10**	100 – (9*1) = 91 → **4,55**
100 – (5*10) = 50 → **2,50**	100 – (10*2) = 80 → **4,00**	100 – (10*1) = 90 → **4,50**
100 – (6*10) = 40 → **2,00**	100 – (11*2) = 78 → **3,90**	100 – (11*1) = 89 → **4,45**
Задание из 20 задач (КК = 5, т. е 1 ошибка -5 РЕ)	100 – (12*2) = 76 → **3,80**	100 – (12*1) = 88 → **4,40**
20*5 = 100 → **5,00**	100 – (13*2) = 74 → **3,70**	100 – (13*1) = 87 → **4,35**
100 – (1*5) = 95 → **4,75**	100 – (14*2) = 72 → **3,60**	100 – (14*1) = 86 → **4,30**
100 – (2*5) = 90 → **4,50**	100 – (15*2) = 70 → **3,50**	100 – (15*1) = 85 → **4,25**
100 – (3*5) = 85 → **4,25**	100 – (16*2) = 68 → **3,40**	100 – (16*1) = 84 → **4,20**
100 – (4*5) = 80 → **4,00**	100 – (17*2) = 66 → **3,30**	100 – (17*1) = 83 → **4,15**
100 – (5*5) = 75 → **3,75**	100 – (18*2) = 64 → **3,20**	100 – (18*1) = 82 → **4,10**
100 – (6*5) = 70 → **3,50**	100 – (19*2) = 62 → **3,10**	100 – (19*1) = 81 → **4,05**
100 – (7*5) = 65 → **3,25**	100 – (20*2) = 60 → **3,00**	100 – (20*1) = 80 → **4,00**
100 – (8*5) = 60 → **3,00**	100 – (21*2) = 58 → **2,90**	100 – (21*1) = 79 → **3,95**
100 – (9*5) = 55 → **2,75**	100 – (22*2) = 56 → **2,80**	100 – (22*1) = 78 → **3,90**
100 – (10*5) = 50 → **2,50**	100 – (23*2) = 54 → **2,70**	100 – (23*1) = 77 → **3,85**
100 – (11*5) = 45 → **2,25**	100 – (24*2) = 52 → **2,60**	100 – (24*1) = 76 → **3,80**
Задание из 25 задач (КК = 4, т. е 1 ошибка – 4РЕ)	100 – (25*2) = 50 → **2,50**	100 – (25*1) = 75 → **3,75**
25*4 = 100 → **5,00**	100 – (26*2) = 48 → **2,40**	100 – (26*1) = 74 → **3,70**
100 – (1*4) = 96 → **4,80**		100 – (27*1) = 73 → **3,65**
100 – (2*4) = 92 → **4,60**		100 – (28*1) = 72 → **3,60**
100 – (3*4) = 88 → **4,40**		100 – (29*1) = 71 → **3,55**
100 – (4*4) = 84 → **4,20**		100 – (30*1) = 70 → **3,50**
100 – (5*4) = 80 → **4,00**		100 – (31*1) = 69 → **3,45**
100 – (6*4) = 76 → **3,80**		100 – (32*1) = 68 → **3,40**
100 – (7*4) = 72 → **3,60**		100 – (33*1) = 67 → **3,35**
100 – (8*4) = 68 → **3,40**		100 – (34*1) = 66 → **3,30**
100 – (9*4) = 64 → **3,20**		100 – (35*1) = 65 → **3,25**
100 – (10*4) = 60 → **3,00**		100 – (36*1) = 64 → **3,20**
100 – (11*4) = 56 → **2,80**		100 – (37*1) = 63 → **3,15**
100 – (12*4) = 52 → **2,60**		100 – (38*1) = 62 → **3,10**
100 – (13*4) = 48 → **2,40**		100 – (39*1) = 61 → **3,05**
		100 – (40*1) = 60 → **3,00**
		100 – (41*1) = 59 → **2,95**
		100 – (42*1) = 58 → **2,90**
		100 – (43*1) = 57 → **2,85**
		100 – (44*1) = 56 → **2,80**
		100 – (45*1) = 55 → **2,75**
		100 – (46*1) = 54 → **2,70**

Рис. 2. Вариативная шкала тест-рейтингового контроля и оценки знаний студентов

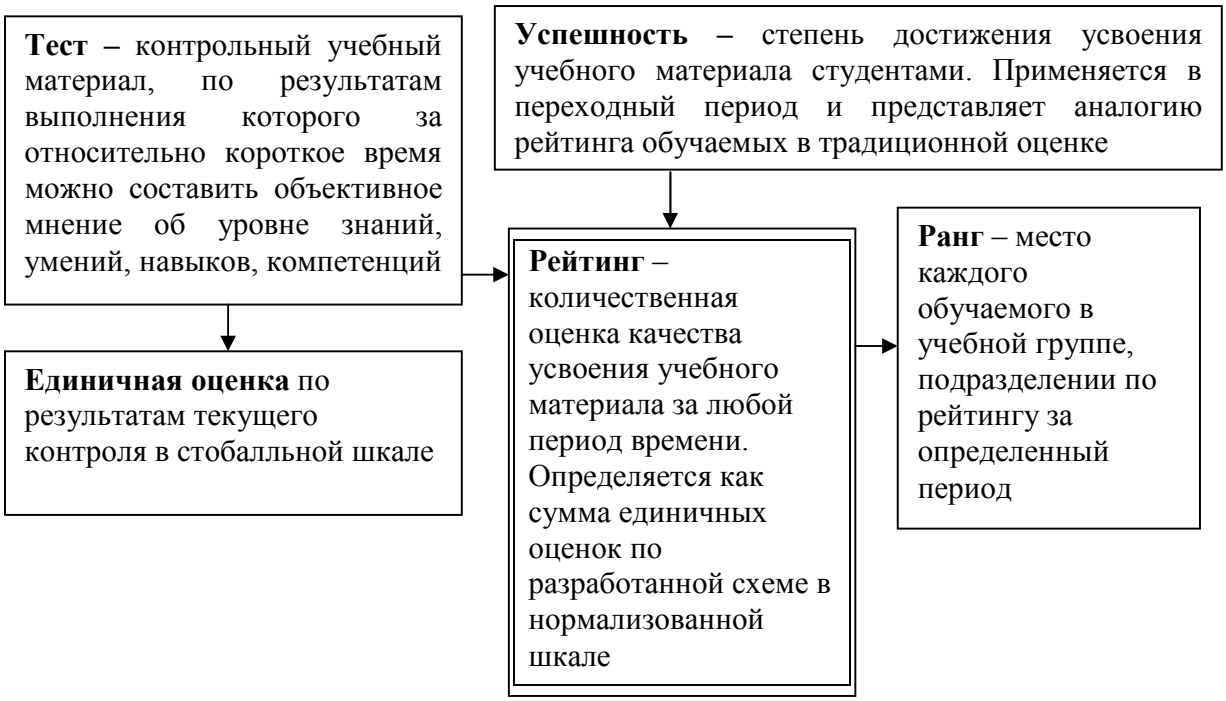

Рис. 3. Модель тест-рейтинговой системы контроля и оценки успеваемости

— модернизации технологии разработки и стандартизации контрольно-измерительных материалов;

— совершенствования контрольно-оценочных процедур на основе результатов исследований социально-педагогических отношений субъектов контрольно-оценочной деятельности в контексте развития.

Библиографический список

1. Переверзев, В. Ю. Критериально-ориентированное педагогическое тестирование : учеб. пособие / В. Ю. Переверзев. — М. : Логос, 2003. — 120 с.

2. Челышкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие / М. Б. Челышкова. — М. : Логос, 2001. — 132 с.

3. Berk R. A. Criterion-referenced Measurement. The State of Art. Baltimore, MD : JohnsHopkins University Press, 1980.

4. Test Theory: A Unified Treatment / Ed. by Roderick P. McDonald. Lawrence ErlbaumAssociates, 1999.

5. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. — М. : Логос, Университетская книга, 2009. — 272 с.

6. Пермяков, О. Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов : автореф. ... д-ра пед. наук. / О. Е. Пермяков. — СПб., 2009. — 49 с.

НАГОВИЦЫН Сергей Грацианович, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), заведующий кафедрой гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин.
Адрес для переписки: e-mail: iji-gsed@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.05.2012 г.
© С. Г. Наговицын

Книжная полка

ББК 74.584(5Каз)/Ч-25
Частное высшее образование: проблемы, приоритеты, перспективы / Н. О. Дулатбеков [и др.] ; под ред. Н. О. Дулатбекова ; дар. А. В. Грузин; Караганд. ун-т «Болашак». – Караганды: Болашак-Баспа, 2011. – 163 с. – ISBN 978-601-273-102-6.

Состояние и проблемы частного высшего образования рассматриваются на примере Республики Казахстан. Подробно раскрыты специфические черты, общие и локальные задачи, проблемы современного частного вуза. Подняты вопросы: особенности работы педагогов в сфере частного образования, практикующее обучение как современная образовательная технология и многие другие.

УДК 378 : 681.3

А. М. ШАБАЛИН

Омский государственный институт сервиса

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ВИРТУАЛИЗАЦИИ

Данная статья посвящена проблеме качества подготовки выпускников вуза, в частности развитию их профессиональной самостоятельности при изучении дисциплин информатического цикла путем организации практической деятельности с использованием современных средств виртуализации.

Ключевые слова: виртуализация, виртуальные машины, лабораторная работа студентов, высшее профессиональное образование, квалифицированные IT-специалисты.

Проблема развития профессиональной самостоятельности студентов является одной из ключевых в дидактике и практике обучения, решение которой требует выработки определенной позиции у каждого педагога. Целью любой ступени профессионального образования является подготовка выпускников, способных в дальнейшем работать по специальности и стать профессионалами в своем деле, так как прогрессивное общество существует только в том случае, если основу его составляют профессионалы. Задача подготовки потенциальных профессионалов для различных сфер человеческой деятельности приобретает сегодня особую актуальность.

Одна из главных целей учебных заведений высшего образования определена как подготовка конкурентоспособного на современном рынке услуг специалиста, владеющего стройной системой знаний, обладающего способностью к решению профессиональных задач в различных ситуациях. Развитая до определенного уровня профессиональная компетентность студента — это цель и результат качественной профессиональной подготовки. Именно поэтому в последнее время возникла объективная необходимость обращения к проблеме познавательной и профессиональной самостоятельности в области высшего образования. Она обусловлена требованиями к современным выпускникам вузов, выдвигаемыми социально-экономическими условиями развития нашей страны. Так, важнейшим фактором, оказывающим воздействие на процесс образования, является развитие рыночных отношений, а также формирование рынка труда, чье влияние находит выражение в создании специальностей, связанных с развитием науки и технологической революции; в дальнейшей интеграции специальностей технологического профиля и дифференциации специальностей сферы услуг.

Обозначенные факторы выдвигают перед системой высшего образования качественно новые требования к подготовке кадров. Выпускники вуза должны овладеть фундаментальной общеобразовательной и профессиональной подготовкой, которая, в свою очередь, призвана обеспечить профессиональное мастерство, мобильность; способность будущих специалистов быстро осваивать новые технологии, переходить с одного вида производства на другое; самостоятельность в принятии решений.

Однако, по оценке бизнес-аналитиков, наблюдается дефицит квалифицированных специалистов, потому что уровень практической подготовки у выпускников вуза в целом оценивается как недостаточно высокий, а в некоторой ее части — как абсолютно низкий. К примеру, современные выпускники в области информационных технологий лучше всего разбираются в прикладном программном обеспечении и работе с сетью Интернет, поскольку в процессе обучения ими осваивалось большое количество различных программ и выработались навыки, необходимые для дальнейшей профессиональной жизни.

Высокие результаты демонстрируются ими в области программирования, а также в проектировании и моделировании информационных систем, потому что данные направления уже стали традиционными для современной высшей школы, а программирование получило негласный статус приоритетного направления в области информационных технологий. То же можно сказать и о работе современных выпускников с базами данных: работодатели отмечают их высокий уровень в организации работы локальной базы. Что же касается сопровождения сетевой базы данных, то здесь возникают серьезные проблемы: выпускники не имеют опыта установки соответствующего сервера и его последующей настройки и обслуживания.

Невысокий уровень подготовленности показывают молодые специалисты в области компоновки и ремонта персональных компьютеров и периферийных устройств, а также в области локальных сетей и администрирования операционных систем. Выработка указанных выше умений напрямую зависит от наличия в вузе специально оборудованных ауди-

торий. Однако в классических лабораториях такие виды работ чаще всего не проводятся, потому что это опасно для компьютеров вуза в целом.

Например, для дисциплины «Вычислительные системы, сети и телекоммуникации» на каждого обучаемого требуется минимум два компьютера одновременно. Если же возникает необходимость увеличить это число до трех, то нужно еще и дополнительное сетевое оборудование, к примеру, коммутатор. В результате учебное заведение столкнется с рядом трудностей. Во-первых, для размещения группы студентов понадобится очень большое помещение, которое, естественно, должно соответствовать всем требуемым санитарным нормам и способно вместить перечисленное выше количество техники, что, на наш взгляд, невозможно. Во-вторых, данную лабораторию не смогут себе позволить в финансовом отношении большинство вузов России. В-третьих, дорогостоящей технике данной лаборатории будут грозить постоянные сбои, так как обучаемые могут надолго вывести из строя какой-нибудь компонент или весь компьютер в целом из-за специфики лабораторных работ.

Все перечисленное позволяет сделать вывод о том, что для выработки и закрепления практических умений студентов необходимы различного типа лаборатории, эффективное использование которых при обучении соответствующим дисциплинам повышает качество подготовки будущих специалистов. Исходя из этого, все дисциплины информатической направленности условно можно разделить на следующие:

1. *Традиционные дисциплины*, которые нацелены на обучение студентов разработке программ и различных видов документов и для которых достаточно обычной компьютерной лаборатории («Программирование», «Программное обеспечение персонального компьютера», «Информационные системы», «Компьютерная графика»);

2. *Специальные дисциплины*, для которых нужна техническая лаборатория, оснащенная разнообразным аппаратным и коммуникационным оборудованием («Вычислительные системы», «Локальные сети», «Физика»);

3. *Инновационные дисциплины*, для закрепления практических навыков по которым традиционную компьютерную лабораторию использовать невозможно или очень сложно. К ним относятся дисциплины, связанные с управлением локальной сетью и коммуникационными протоколами, а также с изучением функциональных особенностей различных операционных систем и разработкой для них программного обеспечения («Операционные системы, среды и оболочки», «Сетевые операционные системы», «Базы данных», «Компьютерная безопасность»).

Именно в результате изучения последнего блока дисциплин у студентов наблюдается «перекос» между знаниями и умениями в пользу первых, что и приводит к тому, что будущие специалисты в области информационных технологий могут оказаться невостребованными на современном рынке труда.

Мы считаем, что для решения указанной проблемы целесообразно организовать работу студентов в «виртуальных лабораториях» — компьютерных аудиториях с установленными программными продуктами, позволяющими эмулировать работу компьютера, вычислительной сети, различных периферийных устройств и т.д.

В основе этой работы лежит *виртуализация* как «представление некоего объекта в удобном виде для пользователя, где все подробности реализации скрываются, а сам объект имеет привычные интерфейсы для взаимодействия с внешней (по отношению к нему) средой» [1].

Данное явление с недавнего времени становится очень распространенным: многие организации, так или иначе связанные с информационными технологиями, уже научились применять виртуальные средства в повседневной деятельности для повышения эффективности своей IT-инфраструктуры. Виртуализация применяется сейчас широко, причем в различных контекстах: в системах хранения, аппаратных средствах, операционных системах, приложениях, что говорит о появлении нового класса программных продуктов — *средств виртуализации*.

Если некоторые из аспектов виртуализации известны специалистам уже давно, то *виртуализация операционных систем* начала набирать обороты лишь в последние несколько лет, хотя и достаточно стремительными темпами.

Когда говорят о виртуализации операционных систем, прежде всего имеют в виду создание *виртуальных машин* — неких абстракций, заключающих в себе собственную виртуальную аппаратно-программную среду, позволяющую на одной физической платформе установить и запускать одновременно несколько экземпляров операционных систем [2].

Наши многолетние исследования в этой области позволяют сделать выводы о том, что дидактические возможности применения виртуальных машин при выполнении лабораторных работ практически безграничны, а потому мы считаем данный класс программного обеспечения наиболее перспективным и эффективным средством в обучении информатике конкурентоспособных специалистов XXI века.

Нами был разработан и внедрен комплекс лабораторно-практических работ с использованием виртуальных машин по ряду дисциплин информатического цикла для будущих специалистов данного направления [3]. Например, при изучении курса «Сетевые операционные системы» в виртуальной лаборатории можно смоделировать решение задач из области системного администрирования операционных систем Microsoft Windows:

1. Объединение компьютеров с различными операционными системами в одноранговую локальную сеть.
2. Работа с прикладными службами и протоколами, использующими технологию «клиент-сервер».
3. Панель управления, командная строка, редактор реестра, консоль MMC как основные средства администрирования операционными системами Microsoft Windows.
4. Администрирование файловой системы NTFS.
5. Групповые политики.
6. Аудит.
7. Сетевые утилиты (удаленное управление рабочим столом, оптимизация администрировании, сетевые мониторы и т.д.).
8. Организация типового контроллера домена современных серверных операционных систем (Active Directory, DNS, DHCP).
9. Настройка дополнительных ролей сервера (веб-сервер, FTP-сервер, почтовый сервер, сервер потоков мультимедиа, сервер печати, файловый сервер, сервер терминалов).
10. Администрирование доменных сетей.

Используя современные средства виртуализации в лаборатории, студенты приобретают умения,

которые впоследствии помогут им самостоятельно выполнять аналогичные операции в профессиональной деятельности.

Однако, несмотря на огромный дидактический потенциал у данного класса программных продуктов, его использование при подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования не является системным, а значит, эффективным.

Проведенный нами опрос среди преподавателей информатических дисциплин г. Омска показал следующее: около 60% респондентов не имеют представления о новом виде программного обеспечения, не развивая с его помощью у студентов умений, необходимых в будущей трудовой деятельности; больше 20% — используют его бессистемно; 12% опрошенных апробировали данное программное обеспечение в рамках одного учебного курса; и только 5% преподавателей активно работают со средствами виртуализации на практических занятиях. Данные результаты, на наш взгляд, указывают на одну из причин недостаточной практической подготовленности современных выпускников вуза.

Таким образом, профессионализация образования, по нашему мнению, тесно связана с организацией такого обучения, которое обеспечивает естественный переход от деятельности познавательной к деятельности профессиональной. При этом должны создаваться условия, наиболее благоприятные для развития познавательной активности и профессиональной самостоятельности студента. Именно самостоятельная лабораторная работа с помощью современных средств виртуализации способна сделать практическую составляющую подготовки выпускников вузов качественной, а молодого специалиста — конкурентоспособным.

Библиографический список

1. Гультяев, А. К. Виртуальные машины: несколько компьютеров в одном / А. К. Гультяев — СПб. : Питер, 2006. — 224 с.
2. Шабалин, А. М. Современные средства виртуализации: особенности функционирования, область применения и перспективы развития / А. М. Шабалин. — Омск : ОмГИС, 2011. — 144 с.
3. Шабалин, А. М. Изучение операционных систем Microsoft средствами виртуального компьютера : учебное пособие / А. М. Шабалин — Омск : ОмГИС, 2009. — 85 с.

ШАБАЛИН Андрей Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры прикладной информатики и математики
Адрес для переписки: e-mail: sham2000@land.ru

Статья поступила в редакцию 25.04.2012 г.

© А. М. Шабалин

УДК 37.01

Т. А. ОСТРОВЕРХОВА

Тюменский государственный нефтегазовый университет

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих инженеров к профессиональному взаимодействию на основе педагогизации образовательной среды вуза. В статье дается определение профессионального взаимодействия, определяются компоненты содержания. Выделены принципы педагогизации образовательной среды, выявлены организующие ее процессы, обусловлена из взаимосвязь с подготовкой будущих инженеров к профессиональному взаимодействию.

Ключевые слова: образовательная среда, профессиональное взаимодействие, подготовка будущих инженеров, педагогизация.

Модернизация многих отраслей производства предъявляет новые требования к качеству трудовых ресурсов, их профессиональной компетентности, характеру решаемых ими профессиональных задач и предопределяет необходимость обеспечения нового качества образования. Специалист XXI в. предстает как эрудированная, духовно развитая, интеллигентная личность, в совершенстве владеющая профессией, обладающая обширными социальными знаниями, эстетическим чувством, высокими

моральными качествами, гуманностью, уважением к достижениям человечества [1, с. 15].

Специалист технического профиля должен прежде всего быть субъектом культуры, способным осознать и нравственно оценить общечеловеческие последствия тех или иных изменений в сфере техники. Деятельность инженера необходимо соединяется с требованием творческой способности и созидательной деятельности, умение делать нечто новое. Только на фоне приобщения к современной культуре должны осваиваться необходимые для успешной деятельности выпускника профессиональные качества, поскольку специалист без высоких нравственных качеств, без осознания общечеловеческих и культурных ценностей может стать социально опасным.

Осуществить это возможно в процессе создания педагогически воспитывающей, развивающей, обучающей среды образовательного учреждения. Нужна новая образовательная среда, новые технологии обучения, основанные на системе индивидуальной подготовки специалистов. Проектирование образовательной среды вуза должно быть связано с педагогизацией, ориентированной на профессиональное самоопределение и развитие у студентов значимых профессионально-личностных качеств, к которым мы относим профессиональное взаимодействие. Актуализация роли профессионального взаимодействия связана с такими вызовами в сфере развития организаций, как:

— глобализация производства, когда важны механизмы взаимодействия центральных офисов компаний и ее региональных представителей;

— необходимость решения задач, которые требуют участия специалистов разного профиля деятельности;

— интенсификация профессионального развития специалистов, когда взаимодействие сотрудников разного статуса и уровня компетентности становится более тесным [2, с. 34].

Профессиональное взаимодействие рассматривается как совокупная деятельность инженера, включающая научную, творческую, коммуникативную и другие виды деятельности, способствующие созданию условий для поиска нетрадиционных решений инженерных, технических и организационных задач совместно с другими участниками социально-производственной сферы. Это взаимодействие одного и более субъектов социально-производственного процесса, характеризующееся согласованностью целей, соответствием средств, способов и занимаемой контактирующими сторонами позиций, способствующее продуктивному решению профессиональных, инженерных и технических и других актуальных для индивида задач.

В ходе работы мы определили профессиональное взаимодействие как многокомпонентную качественную характеристику личности студента, нами были выделены социально-профессиональная, индивидуально-ценностная, операционально-деятельностная составляющие профессионального взаимодействия студентов.

Социально-профессиональный компонент профессионального взаимодействия проявляется в сознательном, осмысленном и ответственном выборе человека его собственной позиции и активности по построению профессиональной карьеры и собственной жизнедеятельности. Социально-профессиональный компонент состоит в признании сложности процесса социализации в профессиональной среде и умении отобрать необходимые и эффективные формы самовыражения и способов проявления личностной и профессиональной индивидуальности.

Индивидуально-ценностный компонент включает ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают профессионально-личностные ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей, а также ответственности за свой выбор профессиональной и жизненной позиции и признание права выбора за другими людьми.

Операционально-деятельностный компонент предполагает включение человека в различные виды профессионального взаимодействия на основе сотрудничества, взаимопонимания с другими людьми, проявление активности в профессиональной деятельности, творческого подхода в решении поставленных задач без ущемления прав в отношении других людей. Этот компонент обусловливает развитие коммуникативной, информационной компетенций, позволяющих выстраивать конструктивное взаимодействие с окружающей производственной или учебной средой.

Эффективность подготовки к профессиональному взаимодействию будущих инженеров зависит от того многообразия форм и видов деятельности, которые будут представлены в образовательной среде вуза, которая предполагает переход от формализованного процесса образования, характеризующегося знаниевоцентристским подходом к инновационному обучению на основе активной совместной деятельности участников образовательного процесса, синтезирующей коллективные, интерактивные, продуктивные методы обучения.

Подготовка будущих инженеров к профессиональному взаимодействию в новой образовательной среде технического вуза основана на моделировании ситуаций саморазвития студентов и преподавателей. Для такой среды характерно наличие множества научно-исследовательских мини-лабораторий, научных кружков, проектных секций и других форм и способов организации педагогического процесса, основанного на коллективной творческой деятельности.

В основе педагогизации образовательной среды технического вуза лежит совокупность концептуальных положений, определяющих способность системы образования предоставлять обучаемым достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, учитывающих специфику будущей специальности. Педагогизация образовательной среды подразумевает целенаправленную организационно-педагогическую деятельность участников образовательного процесса по преобразованию образовательной среды, основанную на создании полноценной среды общения для педагогов, занимающихся разработками и внедрением и применением на практике педагогических технологий, продуктивных и моделирующих методов обучения.

Процесс педагогизации образовательной среды не стихийный, он методологически организован и опирается на следующие принципы:

— принцип открытости: она открыта для различных убеждений, критического диалога, межличностного и группового общения; данный принцип обусловливает тенденции к расширению и укреплению ее взаимодействия с

жизнью, всеми социальными, образовательными и производственными институтами жизненного пространства;

— принцип вариативности: позволяет реализовать возможности для осуществления вариативного образовательного процесса, как по содержанию, так и по используемым образовательным технологиям, что создает максимальный охват содержания и способа получения образования для личностного выбора студентами в соответствии с их потребностями и целями;

— принцип средовой обусловленности определяет способы взаимодействия субъектов среды с факторами, активизирующими процессы педагогизации, что позволяет прогнозировать характер их влияния и целенаправленно их использовать для формирования профессионального взаимодействия;

— принцип единства содержания учебной и других видов деятельности предполагает формирование образовательной среды в достаточно широкой сфере, охватывающей не только собственно образовательные интересы, непосредственно связанные с процессом обучения, но и более широкие интересы, выходящие за пределы непосредственно учебной деятельности (организованная внеучебная деятельность: участие в конкурсных мероприятиях, проводимых в вузе, научно-технических конференциях, олимпиадах);

— принцип гармоничного взаимодействия предметно-пространственной организации среды предполагает наличие в любом компоненте среды такой информации, которая создает возможно более полное представление о возможных подходах к рассмотрению различных реальных ситуаций, а также моделирует такие ситуации, с которыми студенты столкнутся на производстве и в жизни. Он создает предпосылки для выбора студентом необходимой ему информации для решения поставленной задачи;

— принцип универсальности получаемого образования. Этот принцип обусловлен, во-первых, спецификой университетского образования вообще. Аспект, который рассматривается в связи с трактовкой свойства универсальности в профессиональном образовании, выдвигает на первый план вооружение обучающихся универсальными способами действий по добыванию и переработке нового знания, которые могут понадобиться при решении неизвестных пока задач. С другой стороны, универсальность образования всегда связывалась с его фундаментальным характером, позволяющим выявлять важнейшие закономерности явлений и процессов действительности, описанные в классических и новейших научных теориях;

— принцип диалогового обучения обеспечивает достижение позитивной открытости, взаимного движения студентов и преподавателей навстречу друг другу, преодоления тревожности, страха, чувства неполноценности, оказывает положительное влияние на развитие лучших качеств личности, веру в возможность проявить себя в той или иной сфере жизнедеятельности.

В качестве важных условий качественной подготовки будущих инженеров (бакалавров и магистров) в условиях высокой конкуренции вузов ученые предлагают следующие:

— состояние средств и ресурсов, которыми располагает высшая школа, конкретный вуз, кафедра, лаборатория, отдельно взятый преподаватель;

— уровень организованности вузовской системы в деле подготовки специалистов, взаимоувязанности способов подготовки, технологий;

— характеристики социального процесса, определяющие место высшей школы и конкретного учреждения в социальном развитии, их встроенности в систему общественных институтов и связей;

— активизация инновационных процессов: внедрение новых образовательных программ, технологий обучения [3].

Для решения задачи подготовки будущих инженеров к профессиональному взаимодействию мы определили основные направления процесса педагогизации образовательной среды: 1) раскрытие в процессе образования смысла будущей профессиональной деятельности и ее значения в социально-экономическом развитии общества; 2) обоснование значимости профессионального взаимодействия в развитии профессиональной карьеры и личностного роста; 3) гуманизация социально-педагогических отношений участников образовательного процесса; 4) выявление и реализация межпредметных связей дисциплин гуманитарного цикла с общетехническими и специальными дисциплинами для формирования навыков практическо-поведенческой стороны профессионального взаимодействия, развития творческой активности (научной и конструкторской).

Данные принципы во многом определяют процессы, которые организуют педагогизацию образовательной среды. К ним мы относим:

1. Развитие межпредметных связей и отношений в направлении обеспечения непрерывного становления и развития профессиональных качеств личности студентов, что придает образованию ту целостность, которая делает его системой. К системности знаний можно прийти только через системность в обучении. Систематические межпредметные связи при изучении учебных дисциплин, обеспечивают интегрированный характер учебной деятельности, приближая ее к содержанию и способам, моделирующим реальную обстановку на производстве.

В направлении организации подготовки будущих инженеров к профессиональному взаимодействию межпредметные связи следует рассматривать как систему работы преподавателя и студентов, при которой в процессе овладения знаниями, умениями, используется содержание смежных дисциплин с целью более прочного усвоения программного материала.

2. Организация активной познавательной деятельности студентов на основе эвристических методов, которые можно классифицировать на когнитивные, креативные и оргдеятельностные методы.

Наиболее эффективными, как показало наше исследование, при подготовке к профессиональному взаимодействию являются когнитивные, первичная цель которых — познание объекта, и креативные, направленные на создание студентами образовательной продукции, т.е. креативного результата. Среди них особый интерес для нас представляют:

— метод эвристического исследования, предполагающий, что студенты самостоятельно исследуют заданный объект по следующему плану: цели исследования — план работы — факты об объекте — опыты, рисунки опытов, новые факты — возникшие вопросы и проблемы — версии ответов, гипотезы — рефлексивные суждения, осознанные способы деятельности и результаты — выводы;

— метод эвристического наблюдения. Цель данного метода — научить студентов добывать, констру-

ировать знания с помощью наблюдений. Наблюдение как целенаправленное личностное восприятие студентами различных объектов — подготовительный этап в формировании теоретических знаний. Наблюдение есть источник знаний студента, способ их добывания из реальности бытия.

Студенты, осуществляющие наблюдение, получают собственный результат, который включает: а) информационный результат наблюдения; б) примененный способ наблюдения; в) комплекс личных действий и ощущений, сопровождавших наблюдение. Степень инженерного, технического творчества студентов в ходе наблюдения определяется новизной полученных результатов по сравнению с уже имеющимися;

— метод гипотез. Студентам предлагается задание — сконструировать версии ответов на поставленный преподавателем вопрос или проблему. Первоначальной задачей является выбор оснований для конструирования версий. Студенты предлагают исходные позиции или точки зрения на проблему, усваивают разнонаучный, разноплановый подход к конструированию гипотез. Затем учатся наиболее полно и четко формулировать варианты своих ответов, опираясь на логику и интуицию.

Метод гипотез развивается при решении прогностических задач типа «что будет, если...» и эффективен в любой образовательной области как способ развития навыков предвидения, прогнозирования, гипотетичности;

— метод многомерных матриц — нахождение новых, неожиданных и оригинальных идей путем сопоставления различных комбинаций известных и неизвестных элементов, что способствует развитию умений менять точку зрения, быть активным;

— метод инверсии или метод обращения — применение принципиально противоположной альтернативы решения, когда стереотипные приёмы оказываются бесполезными и др. Данный метод развивает умение ставить себя на место других, не осуждать, замечать мелочи и тонкости, особенности ситуаций — все это важно для определения поведенческой линии при профессиональном взаимодействии.

Не менее важным типом эвристических методов обучения являются организационные методы, к которым можно отнести:

— методы планирования. Студентам предлагается спланировать свою собственную образовательную деятельность на определенный период — занятие, день, неделю, или на тему, раздел, творческую работу. Для развития профессионального взаимодействия важно, чтобы студент планировал свою деятельность, направленную на самостоятельность, самовоспитание и самореализацию;

— при формировании профессионального взаимодействия проблемное обучение способствует привитию таких знаний и навыков, которые позволяют творчески, самостоятельно ориентироваться в различных учебных задачах-ситуациях, моделирующих жизненные ситуации, отличающихся новизной принятых решений. Таким образом, проблемность построения и изложения учебного материала отрицает традиционную академичность многих курсов, она более тяготеет к поиску оригинальных аналитических форм осмысления новых концепций, направлений развития наук и отраслей производства, в частности в рамках их интеграции.

3. Опора на личностно ориентированные педагогические технологии.

Личностно ориентированное обучение базируется на принципах гуманистического направления в психологии и педагогике, основная идея которых заключаются в воспитании таких общепризнанных ценностей, как открытость, честность, доброжелательность, сопереживание, взаимопомощь, что необходимо для формирования профессионального взаимодействия.

Наиболее приоритетным признается создание личностно-ориентированной ситуации в обучении. Это особая педагогическая среда, обусловленная ценностными и когнитивными факторами. При этом следует учитывать, что личностно-ориентированное обучение продуцирует психологическую свободу обучающегося, а также вырабатывает иную систему ценностей. При этом создается ситуация, при которой студент может рассчитать свои силы и действия, а также развить собственные творческие ресурсы [4, с. 47]. Как показывает опыт, студент может осознанно решать задачи по самопознанию, самодиагностированию, саморазвитию уже на второй ступени многоуровневой системы образования. Кроме того, происходит превращение знаний в личностно значимые знания, необходимые для активного взаимодействия с другими людьми.

К процессам педагогизации среды мы относим использование в образовательном процессе технологий развивающего обучения: обучение в сотрудничестве; метод проектов; открытое образование; индивидуальный стиль обучения; холистическая концепция образования и др.

4. Компетентность преподавателя в профессиональной сфере.

Современный преподаватель, обладающий такими видами профессиональной компетентности, как специальная компетентность (способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие, умение работать с компьютером, с оргтехникой), социальная компетентность (владение кооперативной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, приемами профессионально-педагогического общения), личная компетентность (владение приемами личного самовыражения и саморазвития, способность находить нестандартные решения (креативность), способность самостоятельно приобретать новые знания и умения), индивидуальная компетентность (владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, стремление к повышению качества своей работы), экстремальная профессиональная компетентность (готовность и способность к быстрой и адекватной модификации своей профессионально-педагогической деятельности при возникновении новых обстоятельств, к работе во внезапно усложнившихся условиях), — способен не только взаимодействовать с окружающими, но и формировать это умение у студентов.

5. Гуманитаризация высшего образования.

Гуманистическая направленность образовательной среды — один из способов развития духовности, становления интеллигентности выпускников, преодоления узкого профессионального техницизма мышления специалистов техносферы, которые, помимо решения своих узкопрофессиональных задач, должны выполнить и такую сугубо важную миссию, как сохранение и развитие культуры народа, его цивилизованности.

6. Субъект-субъектный характер взаимодействия в системе «студент — преподаватель».

Субъект-субъектные отношения предполагают равноправное сотрудничество, открытость для взаимодействия между студентом и преподавателем. Это взаимодействие выступает как интегрирующий фактор педагогического процесса, активизирующий формирование профессионального взаимодействия у каждого из субъектов этого процесса.

Развитие субъект-субъектных отношений между преподавателями и студентами может способствовать тому, чтобы уже в процессе обучения в вузе студент смог выбирать ориентиры для формирования собственных отношений к своей деятельности, к себе, к другим.

Таким образом, процессы педагогизации образовательной среды вуза, суть которых в моделировании в образовательном процессе реальных жизненных и производственных ситуаций, выступают в качестве условия успешной подготовки будущих инженеров к профессиональному взаимодействию.

Библиографический список

1. Батракова, И. С. Становление магистратуры в России и за рубежом на современном этапе. Образование взрослых в современном развивающемся обществе / И. С. Батракова, Л. И. Лебедева // Материалы научно-практической конференции, 18 – 19 ноября 2003 г. В 2-х частях. Ч. 2. — СПб. : ИОВ РАО, 2003. — С. 15 – 25.
2. Козырев, В. А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина. — СПб. : Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2005. — 429 с.
3. Образование в эпоху перемен. Сборник научных трудов. Ч. 1 / Отв. ред. А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева, С. В. Кривых. — СПб. : ГНУ «ИОВ РАО», 2005. — 197 с.
4. Алексеев, Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения / Н. Г. Алексеев. — М., 1994. — С. 18 – 19.

ОСТРОВЕРХОВА Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Тюменского государственного нефтегазового университета, аспирантка кафедры педагогики и андрагогики Тюменского областного государственного института развития регионального образования.
Адрес для переписки: e-mail: taotmn14@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 15.05.2012 г.

© Т. А. Островерхова

УДК 37.03

Н. Г. ОСЬКИНА

Омский государственный педагогический университет

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК ЗАДАЧА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья представляет собой подробную характеристику понятия «субъектная позиция» с точки зрения классической и современной психологической науки. Развитие субъектной позиции учащихся младшего школьного возраста осуществляется в большей степени в стенах образовательного учреждения. В связи с этим одной из задач педагогической деятельности является процесс формирования личности ученика, основанный именно на развитии субъектной позиции.

Ключевые слова: субъектная позиция, младший школьный возраст, педагогическая деятельность.

В обобщенном значении позиция (от лат. *positio* — положение) есть «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловленные этим отношением» [1]. Многие исследователи применяли понятие «позиция личности», которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером. Что касается субъекта, то это индивид, обладающий творческой, интеллектуальной, когнитивной и социальной активностью, стремящийся совершенствовать окружающую действительность, влиять на нее.

В восприятии многих ученых понятие субъектной позиции включено в глоссарий психологической науки, поскольку имеет прямое отношение к личностному развитию человека. О человеке как субъекте деятельности и его субъектности писали в своих работах К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. П. Буева, Н. С. Злобин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, А. Л. Никифиров, А. В. Петровский, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Сильвестров, М. Б. Туровский, В. Л. Хайкин, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин.

Позиция характеризует «место» человека в своей жизнедеятельности: является ли он ее хозяином или живет, следуя воле внешних обстоятельств. Позиция определяет субъективные отношения (ценностные ориентации, интересы, мотивы, установки), типичные для субъекта способы осуществления своей жизни, отношений с окружающими людьми (уходит ли он от противоречий, сглаживает их или,

наоборот, заостряет) и направленность личности. Кроме того, субъектная позиция обусловливает наличие самоконтроля, целеполагания, устойчивость мировоззренческой системы, умение нести ответственность за поступки, мотивировать себя на совершение положительных поступков, общую адекватность личности и верное восприятие окружающей действительности.

Психологическая наука обосновывает, что «главным составным моментом, элементом, носителем активности является субъектная позиция, субъектное отношение», а «ответственность, инициативность, удовлетворенность, самовыражение, творчество, проектирование будущего, познавательный интерес и т.д., по существу, раскрывают содержательное определение субъектной позиции человека в человеческой активности» [2]. Педагогика, в свою очередь, раскрывает, что «субъектная позиция — особый способ реализации ценностного отношения», «субъектная позиция определяет характер деятельности человека, направленной на познание и преобразование культуры и себя в культуре» [3].

Известный ученый В. Н. Мясищев объяснял явление позиции личности как комплекс ответов человека на наиболее важные для него вопросы. К примеру, если человек является атеистом, он будет предлагать конкретные доказательства в защиту своей позиции в этом аспекте. Следовательно, атеизм в данном случае представляется одной из черт общеличностной позиции этого человека, одной из черт его мировоззренческой структуры.

Иными словами, психологическая характеристика субъектности выглядит как способность человека осознавать себя носителем знаний, воли, отношений, производить осознанный выбор и отдавать отчет в произведенном и совершенном действии. Ю. А. Артемьева в своей статье приводит интересную иерархию субъектности, разделив ее развитие на 5 уровней.

1. Проявления субъектной позиции первого уровня определяются *активностью* субъекта в том или ином виде деятельности, *самостоятельностью* принятия решения и *саморегуляцией*.

2. Обогащение субъектной позиции на втором уровне проявляется собственной *инициативой* к новым формам деятельности *через диалоговое общение и речевую культуру*.

3. Проявление субъектности на третьем уровне отмечается *умением предвидеть, способностью ориентироваться* и *соотносить собственные действия*.

4. Субъектная позиция четвертого уровня характеризуется процессом самопознания внутренних психических актов и состояний через *самооценку, рефлексию произведенных действий и самоопределение личности.*

5. Субъектная позиция пятого уровня проявляется в *умении прогнозировать* свои действия, строить планы собственного будущего, *разрешать свои проблемы*, нести *ответственность за свои поступки* [4].

Данная структура очень наглядно иллюстрирует сущностные элементы в понятии субъектной позиции и в алгоритме ее развития. Достаточно часто в исследовательских работах мы отмечаем словосочетание «психолого-педагогический». Очевиден тот факт, что психология и педагогика редко идут параллельно друг другу, чаще всего эти научные области оказываются взаимовлияющими. В данном случае психология дает определение понятию субъектной позиции и рассматривает теоретические варианты ее общего развития, что и показано в иерархии Артемьевой. Также психологическая наука обращается к разным возрастным периодам и здесь обозначает уже более конкретные аспекты в процессе формирования субъектной позиции. В развитии субъектной позиции относительно определенного возраста (чаще всего школьного) педагогика играет практическую роль, моделируя ситуации, предлагая необычные варианты решения возникающих задач, в зависимости от возрастной группы меняя программу (или концепцию) формирования личности.

Мы обозначили контекст статьи как психолого-педагогический, а временные рамки ограничили младшим школьным возрастом. Обращаясь к основной задаче статьи, конкретизируемой как описание путей развития субъектной позиции в младшем школьном возрасте, отметим, что эта задача практического характера и в большей мере относится к методам педагогической науки.

Следовательно, субъектная позиция становится целью воспитания человека и складывается из его выборов, реализуется в его поведении и деятельности. Характер деятельности и поведения человека и является основным показателем его позиции.

Становление ребенка автором своей жизни, обладающим возможностями для руководства ею и своим положением в ней, призван обеспечить принцип субъектности воспитания, который выдвигает Н. Е. Щуркова [5]. Этот принцип она связывает с развитием инициативы ребенка, стимулированием в нем способности быть субъектом собственной жизни. В современной педагогической науке приоритетной задачей становится развитие субъектной позиции личности ребенка, предполагающее не пассивное ожидание, а активную деятельность с опорой на себя, свой личностный потенциал. Инициативность как основа субъектной позиции дает возможность учащемуся проявлять самостоятельность, пополнять волевые ресурсы, повышать уровень самодисциплины. Как по этому поводу заметил Н. М. Борытко, «позиция реализуется в деятельности» [6], т.е. только активный ученик (особенно в младшем возрасте как в возрасте наиболее быстрого формирования основных качеств личности) будет успешен в достижении высокого уровня субъектности в зрелом возрасте.

«Следует отметить, что для большинства младших школьников субъектная позиция сводится к выработке психологических, личностных качеств готовности к самостоятельному учению» [7]. Младший школьный возраст характеризуется тем, что все процессы развития происходят в убыстренном темпе, который постепенно замедляется к среднему учебному звену. В связи с этим при постановке такой задачи, как развитие субъектной позиции, необходимо помнить о скорости впитывания учениками начальной школы любой информации, любых событий, происходящих с ними. Кроме того, безусловной чертой этого возраста является долговременность запоминания образов, ситуаций, которые не могут не оказать должного влияния на будущую личность и направленность ее формирования.

То, что субъект активен, и это одна из отличительных черт данного понятия, мы указали в начале статьи. Способность к активности и будет основной задачей в развитии у ученика младшего звена субъектной позиции. Если ученик не активен, он воспринимается учителями, ровесниками как вялый, безынициативный, ведомый. Последствия такого поведения известны: потеря интереса к учебе, жиз-

ни, уход в какую-либо зависимость. В школе такой ученик быстро становится изгоем, объектом насмешек, манипуляций, общего негативного отношения. Такому ученику сверстники чаще приписывают плохие поступки, которые он не совершал, наличие у него дурных манер, хотя на самом деле в этом возрасте ситуацию можно корректировать.

Касательно теоретической стороны изучения субъектной позиции, необходимо уточнить, что вопросы формирования данной личностной характеристики поднимаются в работах З. А. Абасова, Е. Н. Волковой, Т. Г. Дулинец, А. К. Дусавицкого, И. А. Зимней, С. Х. Кадыровой, М. А. Пыжьяновой, В. Н. Рассадина, В. В. Репкина, Е. А. Савиной, В. И. Слободчикова, Т. Н. Титовой, Г. А. Цукерман.

Широкий круг работ посвящен формированию отдельных характеристик субъектной позиции школьников, здесь следует назвать таких авторов, как А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, С. В. Гладкая, Л. В. Иванова, Л. Ф. Квитова, Н. Б. Крылова, Е. И. Матвеева, А. А. Плигин, Л. А. Ратникова, Н. Н. Титаренко, И. П. Товпинец, А. Н. Тубельский, Е. С. Федосеева, Т. Д. Чагина, Е. В. Чудинова.

Основываясь на изученной литературе, можно заключить, что развитие субъектной позиции ученика младшего школьного возраста, а, соответственно, и формирование его личности, является приоритетной задачей в образовательной деятельности.

Существуют несколько вариантов развития субъектной позиции в младшем звене. Предложим обобщенную концепцию, базирующуюся как на проверенных опытно-экспериментальным путем теориях, так и на наших размышлениях, представленных в виде гипотезы.

Первостепенной задачей образовательного процесса можно считать построение урока в начальной школе таким образом, чтобы учитель мог только направлять ученика, но не управлять его деятельностью. Ученик концентрируется на учителе как на посреднике между ним и определенной информацией, которую он сейчас передаст. Внешний контроль со стороны учителя над правильным выполнением его задания остается в прошлом, поскольку постоянное контролирование в этом возрасте часто способствует нарушению внимания, появлению таких качеств поведения, как безвольность и ведомость. Учитель должен выглядеть в глазах ученика как наблюдатель, готовый помочь, но не как «страж порядка», придирающийся к мелочам. В такой ситуации формируется самоконтроль: я делал задание, учитель при этом не присутствовал, я сделал ошибку и я сам буду ее исправлять. Учитель не мешал (с точки зрения ученика), не отвлекал, не настаивал, поэтому выполнение задания осуществлялось полностью самостоятельно. На этом этапе важным является не избегание ошибок, а обретение самоконтроля и ответственности за результат. Если результат есть (даже ошибочный), это говорит о том, что ученик начал и закончил работу сам, без напоминаний, убеждений и подсказок.

После этого ученику предлагается оценить свою работу, что дает возможность развития самооценки. Это тонкий момент, ведь в младшем возрасте ребенку хочется выглядеть в своем восприятии гораздо умнее, взрослее, чем на самом деле. Редко встречаются дети, готовые сразу признать недостатки в своей работе и начать их исправлять. Чаще всего ученик видит ошибку, но не испытывает желания немедленно переделать работу. Это считается нормой, поскольку уже само понимание того, что я могу ошибиться, свидетельствует о начале формирования адекватности в самооценивании.

Развитие субъектной позиции в младшем школьном возрасте сопровождается такими мероприятиями, как групповая работа, внеурочные занятия, уроки-семинары. Количество учеников при работе в группах заметно сокращается, и становится легче тем, кто изначально в силу темпераментных особенностей не может проявить явную активность. В группе ощущается большая степень свободы, легкости общения, вырабатывается желание выделиться и тем самым повысить статус группы, к примеру, заработать баллы (если это игра).

Внеурочные занятия для младших школьников могут проводиться вне стен учебного учреждения. Можно пойти в поход, в лес, попутно рассказывая, какие деревья растут в нашем регионе, какие животные обитают в лесу, как научиться ориентироваться на местности. Такие походы дают ученикам возможность непринужденного общения, спокойного (во время отдыха) восприятия информации, много новых впечатлений.

Во время проведения уроков-семинаров, когда высказываться может каждый из учащихся, важно выбрать легкую и интересную тему, не требующую чрезмерных интеллектуальных усилий. Такие темы предпочтительнее в старшем звене, когда формирование уверенности в себе, умение выражать собственные мысли уже почти состоялось. В начальной же школе при проведении семинара преследуются другие цели: отсутствие волнения при ответе, понимание того, что необходимо уважать друг друга и уметь выслушивать ответ каждого ученика, умение положительно (без критики) воспринимать ответы сверстников, умение четко и внятно говорить, спокойно и свободно держаться.

Также можно предложить другие варианты развития субъектной позиции, к примеру, отсутствие оценок в начальной школе, а именно: переход к рейтинговому статусу каждого ученика. Рейтинг вычисляется, исходя из учебных и социальных успехов класса в целом, выявляются лидеры, положение которых определяет положение остальных детей. Кроме этого, возможно создание киноклуба, где будет проводиться показ фильмов, подобранных соответственно не только возрасту ребенка, но и его интеллектуально-эмоциональному уровню развития. После просмотра фильма предлагается провести дискуссию, ответив на вопросы типа: понравилась ли игра актеров, какова основная идея фильма, определили ли вы для себя что-то новое благодаря фильму, была ли у кого-то похожая ситуация, как вы с ней справились.

Несомненно, что предложенные здесь варианты мероприятий, способствующих развитию субъектной позиции, не раскрыты полностью, а поданы только в качестве гипотетических аспектов. Однако данные аспекты представляют собой попытку внесения новизны в обсуждение вопроса о субъектности, поскольку развитие личности всегда будет наиболее актуальным вопросом в границах младшего школьного возраста.

В заключение добавим, что субъектные свойства человека проявляются на определенном уровне развития личности, обеспечивая возможность продуктивной творческой деятельности. Субъектность существует как внутренняя инстанция, как основная характеристика личностности, отражаемая поведенческой линией и готовая к постоянному совершенствованию.

Библиографический список

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : 1997. — С. 359.
2. Хайкин, В. Л. Феномен активности в развитии личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / В. Л. Хайкин. — М., 2001. — 413 с.
3. Гогоберидзе, А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Г. Гогоберидзе. — СПб., 2002. — С. 12.
4. Артемьева, Ю. А. Модель формирования субъектной позиции старшеклассников в процесс предпрофильной подготовки / Ю. А. Артемьева // Успехи современного естествознания. — 2008. — № 8. — С. 121—123.
5. Щуркова, Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова. — М., 1996. — 365 с.
6. Борытко, Н. М. Субъектная позиция как цель воспитания [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://borytko.nm.ru/papers/subject2/borytko2.htm (дата обращения: 03.02.2012).
7. Свиридов, А. Н. Диагностика субъектной позиции младшего школьника [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/article8.html (дата обращения: 03.02.2012).

ОСЬКИНА Наталья Геннадьевна, аспирантка кафедры педагогики и психологии детства.
Адрес для переписки: e-mail: ms.oskina74@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.02.2012 г.
© Н. Г. Оськина

УДК 378:811.111 : 028.8

Т. Ю. ПЛЕТЯГО

Тюменский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье проанализированы сущность и особенности читательской компетентности студентов вуза, ее структурно-содержательное наполнение. Представлен механизм формирования читательской компетентности студентов вуза.

Ключевые слова: читательская компетентность, механизм формирования читательской компетентности студентов вуза.

Поликультурность и информатизация современного социокультурного пространства требуют решения целого ряда образовательных проблем, связанных с эффективным освоением и использованием информации, превращением информации в «живое знание», формированием личностно значимых смыслов на основе интерпретации и понимания. Между тем практика показывает, что студенты вузов внутренне не готовы соответствовать требованиям, предъявляемым к ним обществом, испытывают трудности в плане оперирования большими объемами информации, сочетания различных способов ее организации, понимания и оценивания сложных текстов, перекодирования информации с одного языка культуры на другой.

Данные констатирующего эксперимента, а также собственные наблюдения позволяют сделать вывод о крайне низком престиже чтения в студенческой среде. В ходе образовательного процесса студенты проявляют лишь внешние мотивы чтения, которые чаще всего имеют прагматический характер: чтение литературы по специальности с целью написания реферата, сдачи зачета или экзамена и т.д.

Не менее значимой причиной низкого престижа чтения, на наш взгляд, можно считать то, что студентам не хватает навыков самостоятельной организации собственной познавательной деятельности, поскольку образовательный процесс зачастую проходит в форме знакомства с неизменными доктринами. Тем самым теряется проблемная ориентированность образовательного процесса.

Очевидно, что выше обозначенные проблемы могут найти свое решение в рамках компетентностного подхода, обеспечивающего формирование компетентностей у студента как интегральных личностных качеств [1]. Приобретаемый качественно новый опыт по своему содержанию и структуре носит синтезированный и интегративный характер, поскольку он является не столько результатом готовых знаний и умений, сколько продуктом собственного творчества. Происходит не просто «наращивание объема» знаний, а приобретение разностороннего опыта деятельности [2].

Обращение образовательных сообществ к читательской компетентности обусловлено наличием глобального социокультурного кризиса, который, по мнению Э. А. Орловой, характеризуется следующими особенностями:

— утрата модерном своего потенциала по организации жизненного и культурного пространства общества в силу бесконтрольного порождения многообразных артефактов и событий, которые еще не зафиксированы в искусстве, науке, философии;

— расширение межкультурных контактов, основанных, с одной стороны, на максимально упрощенном «языке» массовой культуры, с другой — на

стремлении к сохранению культурной идентичности [3—8].

Э. А. Орлова определяет читательскую компетентность как умение отбирать и понимать письменные тексты, содержащие информацию, представленную в разных социокультурных кодах; навыки работы с письменными текстами [4—8]. В письменной форме культурного текста представлены его контекстуальные, интертекстуальные, гипертекстуальные характеристики. Исходя из этого, автор определяет читательскую компетентность как навыки прочтения письменного текста в контексте его порождения; понимания его интертекстуального значения и смысла; размещения его в культурном гипертексте [4—8].

Для Н. Н. Сметанниковой читательская компетентность «является совокупным личностным качеством, сформированным на базе его интеллектуальных (мыслительных) способностей и личностных свойств» [5].

В нашем понимании, читательская компетентность студента вуза представляет собой интегральную характеристику личностных качеств, совокупность знаний и умений, определяющих готовность и способность к актуализации и обогащению личностного и профессионального опыта в процессе восприятия, интерпретации, понимания и личностного осмысления текста на основе владения стратегиями эффективного поиска, отбора и организации информации; оперирования различными социокультурными кодами.

В задачи формирования читательской компетентности студентов вуза входят:

— развитие коммуникативных, интеллектуальных и рефлексивных способностей;

— обогащение личностного и профессионального опыта;

— адаптация к условиям жизни и деятельности в информационном обществе.

Н. И. Тихомирова раскрывает образовательный потенциал чтения через определение его сущностей: информационной, деятельностной, процессуальной, коммуникативной, речемыслительной, знаковой и психологической. Информационная сущность чтения заключается в извлечении из текста информации. Деятельностная сущность чтения предполагает наличие цели, средств, операций и результатов чтения. Процессуальная сущность чтения позволяет определить развитие, смену фаз, их последовательность и скорость протекания чтения. Коммуникативная сущность чтения раскрывает связь автора с читателем. Речемыслительная сущность способствует раскодированию текста и реализации языка. Психологическая сущность чтения заключается в восприятии текста [6].

Мы полагаем, что выше обозначенные виды сущностей чтения характерны и для читательской компетентности. Однако, на наш взгляд, сущность читательской компетентности студента вуза заключается также в ее личностной, профессиональной и мотивационной основе.

В концепции трехуровневой организации языковой личности (Ю. Н. Караулов) представлены следующие уровни: вербально-семантический (лингвистический аспект), когнитивный (интеллектуальный аспект) и прагматический (мотивационный аспект) [7].

Исходя из трехуровневой модели языковой личности, мы выделяем в структуре читательской компетентности следующие компетенции: вербально-семантический уровень — лингвистическая компетенция (предполагает овладение словарным запасом, навыками построения и использования типовых грамматических конструкций); когнитивный уровень — текстовая компетенция (включает знания, умения и навыки, необходимые для восприятия, смысловой обработки, понимания и интерпретации различных текстов); прагматический уровень — стратегическая компетенция (подразумевает знания, умения и навыки эффективной разработки программ и планов по успешному выполнению читательской деятельности, ориентирована на соотнесение результатов чтения с личностным мировидением студента и его будущей профессиональной деятельностью).

В определении механизма формирования читательской компетентности студентов вуза мы исходили из особенностей современного этапа развития чтения и читательской деятельности, которая рассматривается современными учеными как один из способов бытия человека, его жизнедеятельности [8].

Онтологический, интеллектуально-духовный потенциалы чтения задают направление на развитие личности студента как субъекта познания на основе актуализации и обогащения общественного и личного опыта посредством чтения. Мы полагаем, что чтение становится механизмом структурирования жизненного мира личности как совокупность отношений, ценностей и смыслов с пространством реального действования в прошлом, настоящем и будущем. Таким образом, можно представить «жизненное поле» личности читателя (рис. 1). Прошлое личности читателя представлено его опытом, который в вертикальной и горизонтальной плоскостях состоит в наличии установок, отношений, определенного багажа знаний. Текстовая ось определяется контекстом, то есть прочтением текста в момент его порождения. Настоящее «жизненного поля» личности читателя заключается в событии, в результате которого происходит его самопознание, саморазвитие и самореализация на основе актуализации личностно-значимых ценностей (вертикальная ось). Текстовая ось в сфере настоящего представлена текстом, то есть пониманием текстуального значения и смысла. Будущее читателя представлено проекцией текста, которая в вертикальной плоскости состоит в проекции себя, своего «я» в будущее, в формировании личностно-значимого смысла. В горизонтальной плоскости содержится планирование своей читательской деятельности, создание проекции текста. Текстовая ось представлена гипертекстом, то есть размещением созданного текста-проекции в культурном гипертексте.

Основываясь на структурно-содержательных характеристиках «жизненного поля» личности читателя, мы выделяет четыре компонента формирования читательской компетентности: ценностно-смысловой, лингво-когнитивный, процессуально-событийный, личностный.

Ценностно-смысловой компонент определяет готовность к осуществлению читательской деятельности, выявление собственных коммуникативных потребностей на основе самоанализа и самооценки; характеризует наличие познавательных мотивов к чтению, сознательный выбор целей своей читательской деятельности. Ценностно-смысловой компонент формируется на основе ценностного отношения к содержанию читательской деятельности, в ходе которой создается личностно значимый

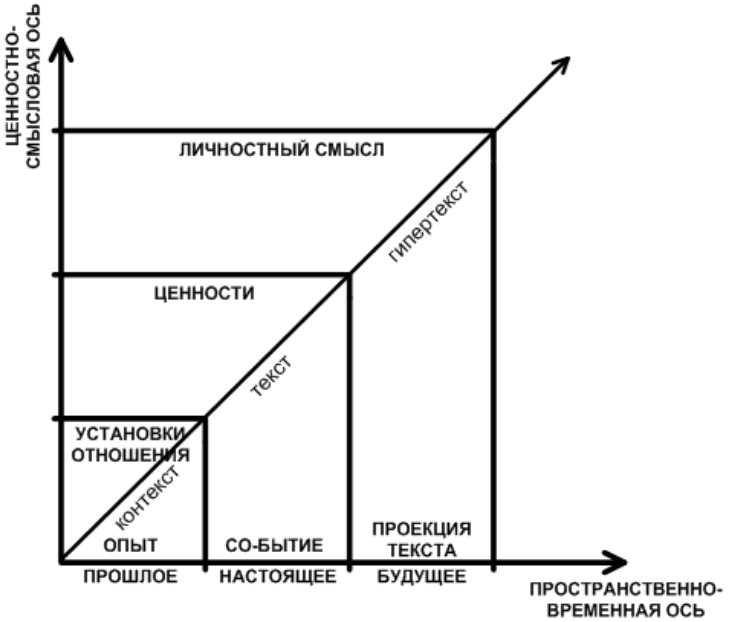

Рис. 1. «Жизненное поле» личности читателя

смысл. Ценностно-смысловой компонент включает:

— умение интерпретировать текст на основе имеющегося личностного опыта, ценностных ориентаций, отношений, мировоззрения;

— умение оценивать ценностную значимость текста.

Лингво-когнитивный компонент предполагает наличие обширных знаний о содержании читательской деятельности. К ним мы относим: знания о качественных характеристиках текста; о классификации текстов по культурному содержанию, стилям и жанрам; знания о смысловых единицах текста и связи между ними; представления о типах содержания сообщений (факты, мнения, суждения); знания о способах предоставленности информации (достаточный, избыточный); эксплицитное и имплицитное содержание; интертекстуальные связи; знание о средствах, оптимизирующих работу с информацией.

Процессуально-событийный компонент способствует формированию и развитию у студентов разнообразных способов деятельности, необходимых для актуализации и обогащения их опыта в процессе чтения. Мы определяем два вида умений: внутренние (определяют работу с текстом) и внешние (работа с информацией).

1. Внутренние умения:

— определять тему, структуру и абзацы текста;

— определять содержание текста по заголовку;

— выделять смысловые вехи и опоры;

— определять основную и вторичную информацию;

— определять замысел и позицию автора;

— выявлять лексические, грамматические и синтаксические особенности текста;

— решать текстуальные задачи на основе поставленных вопросов по ходу содержания текста;

— владение техниками понимания (И. Г. Богин).

2. Внешние умения:

— умения пользоваться информационно-библиотечными ресурсами;

— владение приемами эффективного поиска письменных источников;

— умение оперировать гипертекстовыми, мультимедийными и информационными ресурсами;

— умение самостоятельно применять программное обеспечение для обработки информации;

— владение приемами работы со справочной литературой: словарями, энциклопедиями и т.д.

Процессуально-событийный компонент включает стратегии читательской деятельности. Стратегии чтения нами определяются в зависимости от цели чтения и работы с информацией, которые лежат в основе следующих видов чтения: поискового, просмотрового, ознакомительного, детализированного, профилированного.

1. Стратегии поискового чтения направлены на нахождение специфической информации.

2. Стратегии просмотрового чтения ориентированы на формирование общего представления о содержании текста.

3. Стратегии ознакомительного чтения подразумевают извлечение основной информации из текста.

4. Стратегии детализированного чтения способствуют извлечению полной информации.

В рамках личностного компонента мы выделили две группы личностных качеств. Первая группа качеств необходима для осуществления читательской деятельности. Вторая группа качеств необходима для развития личности читателя. К первой группе качеств мы относим организованность, ответственность, самостоятельность. Ответственность подразумевает готовность читателя понимать соответствие результатов читательской деятельности поставленным целям. Самостоятельность заключается в правильном определении цели и путей ее реализации в новых условиях, требующих решения нестандартных задач в новых условиях. Ко второй группе личностных качеств относятся толерантность, эмпатия, эмоциональность, интуиция. Толерантность предполагает наличие установки на восприятие другого «я», его мнениям и оценкам без предубеждения. Эмпатия подразумевает отзывчивость, сочувствие на переживания другого человека. Интуиция рассматривается как творческая способность постижения истины путем прямого ее усмотрения без доказательств. В интуиции задействован эвристический процесс нахождения решения задачи на основе ори-

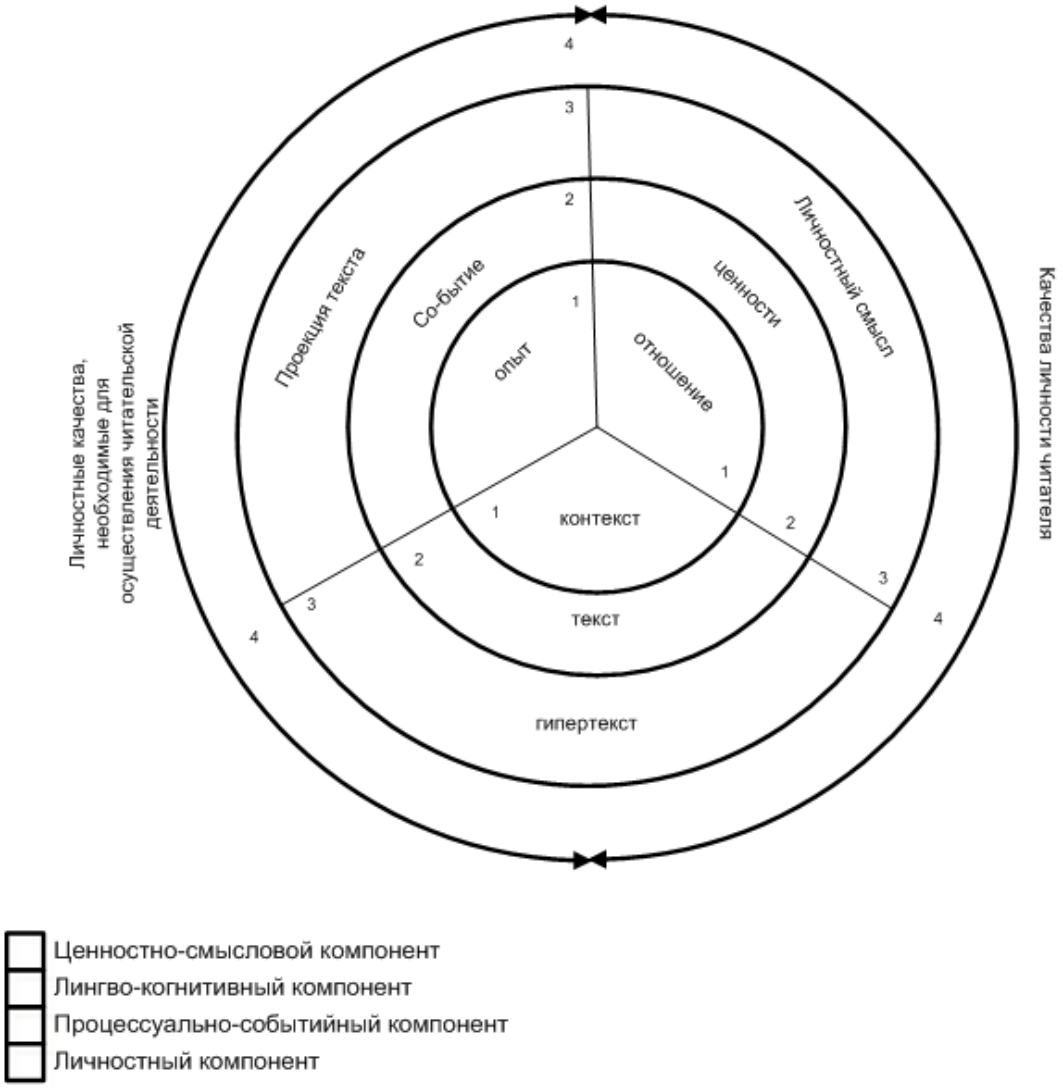

Рис. 2.

ентиров поиска. Она может проявляться в условиях субъективно или объективно неполной информации.

В нашем исследовании механизм формирования читательской компетентности представлен в виде метафоры «расширяющихся кругов» (эффект резонанса волн), ядро которого составляет читательский опыт студента. Опыт студента одновременно является и пусковым механизмом читательской деятельности и последующим ее результатом в преобразованной, обогащенной форме.

В связи с этим мы полагаем, что процесс формирования читательской компетентности носит не поэтапный, хронологический, а синхронный, одновременный характер. Выше обозначенные компоненты формирования читательской компетентности одновременно вовлечены в процесс, постепенно разворачивая характерные для них элементы на четырех уровнях (рис. 2). Так, на первом уровне ценностно-смыслового компонента актуализируются сформированные у студента установки и отношения; в рамках процессуально-событийного компонента задействуется опыт; в лингво-когнитивном компоненте разворачивается контекст. На втором уровне ценностно-смысловой компонент обеспечивает условия, способствующие вхождению студента в мир ценностей, оказывающие помощь в выборе наиболее значимых ценностных ориентаций; процессуально-событийный компонент реализует онтологический статус чтения как события; лингво-когнитивный компонент раскрывает сам текст. В рамках третьего уровня важным элементом ценностно-смыслового компонента являются формируемые в процессе интерпретации и понимания личностно-значимые смыслы; для процессуально-событийного компонента характерно создание встречного текста, текста-проекции; лингво-когнитивный компонент предполагает создание гипертекста. Личностный компонент, проявляющийся в личностных качествах студента, необходимых для осуществления читательской деятельности и развития личности студента как читателя, является результатом взаимодействия всех уровней выше обозначенных компонентов.

Основными характеристиками-критериями сформированности читательской компетентности можно считать не отдельные качества личности, а системообразующие компоненты:

1) интеллектуально-деятельностный (репродуктивный уровень);

2) профессионально-личностный (адаптивный уровень);

3) смыслоориентированный (творческий уровень);

Нами определены диагностические признаки каждого компонента:

1) интеллектуально-деятельностный компонент:

— научные знания;

— читательская грамотность;

— коммуникативная культура;

— гуманитарная культура.

2) профессионально-личностный компонент:

— самостоятельность в процессе читательской деятельности;

— способность к интеграции полученных знаний в процессе чтения с профессиональным и личностным опытом;

— владение современными компьютерными технологиями и их гибкое сочетание с традиционными средствами чтения;

— целеположение и мотивация читательской деятельности.

3) смыслоориентированный компонент:

— рефлексивная культура;

— умение творчески описать опыт и выделить его новизну;

— критическое мышление;

— культура понимания.

Выше обозначенные критерии сформированности читательской компетентности легли в основу трех уровней: репродуктивного (предполагает поверхностное извлечение и констатацию информации в тексте), адаптивного (свидетельствует о способности к проникновению в формальные и содержательные структуры текста, к извлечению авторского замысла и идеи текста) и творческого (определяется способностью студента обогащать свой личный и профессиональный опыт на основе переноса и преобразования приобретенных умений и навыков, формирование личностно и профессионально значимого смысла).

Библиографический список

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 19 с.

2. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности / В. В. Сериков. — М., 2008. — 254с.

3. Орлова, Э. А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения / Э. А. Орлова. — М., 2008. — 71 с.

4. Орлова, Э. А. Общекультурная и читательская компетентность. Сборник информационно-аналитических материалов по проблемам чтения / Э. А. Орлова ; сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. — М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2009. — 104 с.

5. Сметанникова, Н. Н. Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / Н. Н. Сметанникова // Как разорвать замкнутый круг: поддержка и развитие чтения: проблемы и возможности : науч.-практ. сб. / сост. Е. И. Кузьмин О. К. Громова. — М. : МЦБС, 2007. — 57с.

6. Тихомирова, Н. И. Понятие «чтение» в контексте стратегий читательской деятельности / Н. И. Тихомирова // Вестник библиотечной Ассамблеи Евразии. — 2003. — № 1. — С. 65—68.

7. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — 2-е изд., стер. — М. : Едиториал УРСС, 2002. — 264 с.

8. Бородина, В. А. Читательское развитие личности: теоретико-методологические аспекты : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Бородина. — СПб., 2007. — 38 с.

ПЛЕТЯГО Татьяна Юрьевна, аспирантка академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Адрес для переписки: e-mail: pletagot@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 15.05.2012 г.
© Т. Ю. Плетяго

Книжная полка

ББК 67.62/З-13

Завгородний, А. В. Особенности правового регулирования труда научно-педагогических работников в российских вузах: проблемы и суждения / А. В. Завгородний. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2010. – 467, [1] с. – ISBN 978-5-288-05029-9.

В книге излагаются особенности правового регулирования трудовых отношений научно-педагогических кадров вузов в соответствии с действующим законодательством РФ и с учетом кадровой политики российских вузов. Рассматривается правовое регулирование рабочего времени, времени отдыха и оплата труда этой категории работников. Подробно излагается правовое регулирование подготовки и повышения квалификации научно-педагогических работников, присвоение ученых званий и ученых степеней. В издании содержатся рекомендации и предложения по совершенствованию правового регулирования труда научно-педагогических кадров.

УДК 37 : 172

С. Г. ЧУХИН

Омский государственный
педагогический университет

ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ТРАНСФОРМАЦИИ ИДЕИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

В статье анализируются пространственно-временные формы трансформации идеи гражданского общества в истории философии, определяется специфика гражданской самоидентификации личности исходя из историко-политических, экономических, этических и правовых позиций современного гражданского общества. Решение этой проблемы предполагает разработку новой идеологии гражданского воспитания, соответствующей задачам социализации и самореализации гражданина современной России в глобализированном мире.

Ключевые слова: гражданское общество, гражданин, время социальное, пространство социальное, социальное государство.

Образовательная ситуация гражданского воспитания в современной России характеризуется противоречиями между необходимостью разработки в педагогической теории целостного, системного обоснования генезиса и эволюции идеи гражданского общества и фрагментарностью исследования данного аспекта научной проблематики в теории гражданского воспитания; потребностью практики гражданского воспитания в разработке теоретических основ процесса гражданской социализации и самореализации личности в условиях общественной глобализации и отсутствием концепций гражданского воспитания, разработанных с учетом взаимообусловленности пространственно-временных аспектов и причинно-следственных связей трансформации идеи гражданского общества; потребностью личности в гражданской идентификации в условиях трансформации идеи гражданского общества и стихийностью педагогического сопровождения данной гражданской идентификации, аморфностью идеологических позиций гражданского воспитания в России.

Аспекты трансформации идеи гражданского общества в философии анализируются посредством применения категорий «время социальное» и «пространство социальное». Применение категории «время социальное» обуславливает особенности генезиса и развития конкретной формы идеи гражданского общества на определенном историческом этапе объективного изменения социально-экономических отношений в обществе и субъективного отражения данных отношений личностью в процессе гражданской идентификации. Таким образом, время социальное «фиксирует устойчивость социальных форм как их воспроизводимость» [1, с. 65]. Категория «пространство социальное» выражается в детерминации определенной формы идеи гражданского общества в совокупности особенностей гражданской идентификации личности, что обуславливает тесную взаимосвязь данного процесса с политической, экономической, морально-нравственной социализацией и самореализацией гражданина. Поэтому пространство социальное «представляет движение человеческого бытия в виде определенной координации людей, их действий и предметных условий, средств и результатов их жизненного процесса, в формах их непосредственных совместных взаимодействий» [1, с. 65].

В качестве критерия для классификации пространственно-временных форм трансформации идеи гражданского общества можно обозначить причинно-следственную взаимообусловленность общественной связи и личной свободы, которые находятся в состоянии не снятого конфликта в течение всей истории философской мысли человечества. Формы данной взаимообусловленности, как и специфика способов разрешения конфликта были весьма специфичны в каждый исторический период.

Первая пространственно-временная форма трансформации — классическое древнегреческое гражданское общество. Эта форма по содержанию не была единой, а представляла в основном две политические ветви, следовательно, две модели гражданского общества: афинскую и спартанскую. Афинская модель гражданского общества значительно отличается от современных западных демократий. Данное гражданское общество придерживалось в политике демократических традиций, но при этом оставляло институт рабства неприкосновенным, а женщины были лишены возможности широкой социализации и самореализации. Идеалом считался свободный гражданин, стремящийся к духовному и физическому самосовершенствованию, который в экстремальных ситуациях готов был пожертвовать даже собственной жизнью во имя сохранения и процветания города-государства. Спартанская модель гражданского общества предполагала, что высшей целью гражданской социализации и самореализации личности является война, к которой готовили члена спартанского общества с самого рождения. Единственной целью было подготовить хороших солдат целиком преданных государству. Замечательно то, что спартанская модель гражданского общества не подвергалась философскому осмыслению в самой Спарте, но была проанализирована с явной симпатией некоторыми известными афинскими фи-

лософами, прежде всего, Платоном и Аристотелем. В своей работе «Государство» Платон (427 – 347 гг. до н. э.) предлагает ввести жесткую общественную стратификацию и предлагает разделить граждан на три класса: простых людей, воинов и стражей. Только последние должны обладать политической властью. Основная мысль в «Государстве» — свести к минимуму частнособственнические чувства и, таким образом, устранить препятствия, стоящие на пути к господству духа общественности. Поэтому главное значение данной утопии в том, что каждый человек имеет свое предустановленное место и предопределенную функцию — «государство справедливо, если правители правят, рабочие работают, а рабы остаются рабами» [2, с. 128]. Для Платона существует лишь один окончательный критерий — интерес государства. Все, что ему содействует – благо, добродетель и справедливость. Все, что ему угрожает — зло, порок и несправедливость. В философской доктрине гражданского общества Аристотеля (384/383 – 322/321 гг. до н. э.) также нет возражений против рабства или против господства мужей и отцов над женами и детьми, утверждается, что лучшее предназначено для немногих. Таким образом, весьма логичным является то, что интересы государства Аристотель ставит выше интересов гражданина. Анализируя формы политического устройства государственной жизни, Аристотель полагает демократическую форму более прогрессивной из всех существующих для развития гражданского общества, но при этом считает ее «наименьшим злом».

Вторая пространственно-временная форма трансформации рождается в условиях социального кризиса классического древнегреческого гражданского общества, когда власть городов-полисов теряет свою автономность и идеалы героя-патриота отступают на второй план. Поскольку период генезиса и развития данной пространственно-временной формы идеи гражданского общества исторически длился в Западной Европе примерно с третьего века до нашей эры до периода Реформации, то этой столь протяженной форме можно дать название — идея гражданского общества в рамках греко-римско-католической цивилизации.

Возвеличивание роли индивидуальности в общественных процессах становится одним из главных направлений в области исследования проблематики гражданственности. В качестве одной из первых философских школ, которая отразила данные тенденции можно выделить школу киников. Лучшее из учения киников было наследовано стоицизмом. Именно стоики явились родоначальниками крайне субъективного взгляда на гражданственность, который в современности получил более полное развитие в философии экзистенциализма и ситуативной этике. Они утверждали — мы не должны говорить: «Я — афинянин» или «Я — римлянин» — но: «Я — гражданин Вселенной». Таким образом, роль государства в идентификации гражданина сводилась к минимуму, а на его место заступало более глобальное образование: Вселенная, церковь и так далее. Периодом максимального падения роли и значения государства в процессе гражданской идентификации явилась эпоха упадка Древнего Рима и раннего средневековья в Западной Европе. На место государства в идеологии гражданственности католической церкви заступает Град Божий, именно по отношению к нему необходимо демонстрировать гражданскую позицию и преданность, а не к конкретному земному государству, или нации. Христианство учило, что со времени грехопадения мир всегда был разделен на два града, из которых один будет царствовать вечно с Богом, а другой пребудет в вечной муке с Сатаной. Каин принадлежит граду дьявола, Авель — Граду Божьему. Авель по милости и благодаря предопределению был странником на земле и гражданином на небе.

Третья пространственно-временная форма идеи гражданского общества — национально-государственный патриотизм, намечается еще в эпоху Возрождения, но достигает своего оформления в период Реформации. Именно в эпоху Возрождения весьма значительную силу приобрели тенденции, которые можно назвать демократическими, а национальные тенденции были даже сильнее, так как связывались с ростом автономии монархий Западной Европы по отношению к власти Папы Римского. Институт государства все более и более заменяет институт церкви как орган управления, контролирующий культуру. Для этой пространственно-временной формы характерен один существенный парадокс. С одной стороны, тенденция освобождения от авторитета церкви ведет к дальнейшему росту индивидуализма. С другой — технический прогресс, интеграция феодальных отношений в капиталистические подразумевает общественный характер организации труда.

Основным вопросом, который требует решения в рамках формы национально-государственного патриотизма, является вопрос о том: как создать социальное государство, которое бы удовлетворяло гражданские интересы, потребности и требования наибольшего числа граждан? Социальное государство — это «понятие и тип организации государственной и общественной жизни, основанной на приоритете социальных ценностей, высочайшая из которых — право человека на «достойную жизнь» [3, с. 513]. На данный вопрос двадцатый век предложил три основных решения. Предтечей данных решений явилась теория эволюции Чарльза Дарвина (1809 – 1882 гг.), которая была перенесена в политику и представление о том, что гражданское общество может эволюционировать породило точку зрения, что данными процессами можно управлять. С этим явлением связано появление социальной инженерии, которая нашла свое наиболее радикальное применение в Советской России и Нацистской Германии, где были созданы новые социальные государства на основе утопических идей. Одно из первых отражений в философской мысли — идея социальной инженерии получила в работе Томаса Гоббса (1588 – 1679 гг.) — «Левиафан». Он провозглашает радикальный материализм, утверждает, что жизнь любого организма есть не что иное, как движение членов тела, и поэтому автоматы имеют искусственную жизнь. Государство, которое он называет Левиафаном, — это создание искусства и фактически является искусственным человеком. В качестве регулятора взаимоотношений частей данного государственного организма выступает общественный договор, который «...заключается гражданами между собой, о том, чтобы повиноваться такой правящей власти, которую изберет большинство ...когда правительство избрано, граждане теряют все права, за исключением тех, которые сочтет целесообразным предоставить им правительство» [4, с. 508]. Объединенное общественным договором государство Гоббс называет Левиафаном, подобным смертному божеству.

Попытка построения социального государства в рамках пространственно-временной формы — на-

ционально-государственного патриотизма имеет три основных политических варианта идеи гражданского общества: либерализм, национализм и социализм. Рассмотрим каждый из этих вариантов.

С точки зрения сторонников либерализма — все люди рождаются равными, а их последующее неравенство является продуктом социальных обстоятельств. Таким образом, гражданская идентификация стала рассматриваться уже как дело не социальной, а индивидуальной инициативы. Данное обстоятельство порождает поиск метода, который бы примирил интеллектуальный и этический индивидуализм с установленным порядком общественной жизни. Одним из первых представителей классического либерализма считается Джон Локк (1632—1704 гг.), который искренне верил, что либерализм способен обеспечить гармонию между личными и общественными интересами. Локк начинает с допущения того, что люди вышли из естественного состояния благодаря общественному договору, который учредил гражданскую власть, причем наличие собственности и имущественного расслоения является главной причиной установления гражданской власти. Либеральная теория Локка более или менее демократична, но элемент демократизма в ней ограничен взглядом, что те, кто не имеет собственности, не должны считаться гражданами. Гражданское общество должно подчиняться власти простого большинства, в то время как женщины и бедняки должны быть лишены права гражданства. Взгляды Локка на гражданское общество, основанное на политическом фундаменте либерализма, получили широкое развитие вплоть до наших дней. Далее остановимся на иных подходах к построению социального государства.

Эру доктрины национализма в политике открыл и символизировал Бонапарт Наполеон (1769—1821 гг.). Хотя первоначально движение философского романтизма было весьма далеко от политики. Первой фигурой этого движения являлся Жан Жак Руссо (1712—1778 гг.). Движение романтизма ставило целью освобождение человеческой личности от пут общественных условностей и общественной морали. Идеальный тип личности — это склонный к насилию антисоциальный бунтарь или побеждающий деспот. Руссо утверждал, что человек по натуре своей добр и только общество делает его плохим. В противоположность Локку он полагал, что причину происхождения гражданского общества и последующее социальное неравенство следует искать в институте частной собственности. Его концепция общественного договора ближе к взглядам Гоббса, нежели Локка. Определение общественного договора у Руссо носит негативный характер, то есть это есть своеобразная, вынужденная мера общественной жизни. Когда люди находились в первобытном состоянии, то проблем вызываемых наличием частной собственности просто не существовало. Но с появлением института частной собственности между гражданами возникает необходимая борьба за ее передел и, таким образом, без общественного договора между ними просто не обойтись, иначе будет война или революция. Управлять в гражданском обществе с точки зрения Руссо должна некая «всеобщая воля», которая вовсе не идентична воле большинства граждан, это скорее воля государства. Последователи Руссо стали активно эксплуатировать сочетание идеи национализма с теорией эволюции Ч. Дарвина. Они полагали, что каждая нация имеет общую душу, которая не могла быть свободна до тех пор, пока границы государств отличались от границ наций. Нация рассматривалась как род, происходящий от общих предков и обладающий некоторым типом «кровного сознания». Крайняя интерпретация данной доктрины, которая характеризовалась острым противопоставлением интересов большинства интересам меньшинства, получила свое выражение в фашизме. Предтечей оформления идеологии фашистского типа социального государства, а, следовательно, и фашистской формы национально-государственного патриотизма явились философские взгляды Гегеля и Ницше. Г. В. Ф. Гегель (1770—1831 гг.) полагал, что ничто не существует вполне реально, кроме целого. Целое во всей его сложности называется Абсолютом, который духовен, это мыслящая сама себя идея. Мировая история развивается по Гегелю от чистого бытия в Китае к абсолютной идее, окончательная реализация которой должна осуществиться в прусском государстве. Нации у Гегеля играют ту же роль, что и классы у Карла Маркса (1818—1883 гг.). Принципом исторического развития является национальный дух. Основная обязанность гражданина — защита независимости и суверенитета собственного государства, даже если это происходит в ущерб интересам других государств и наций. Таким образом, Гегель ярко выраженный антиглобалист, он полагает, что войны между государствами являются неизбежной необходимостью, а возможность создания мирового правительства для их предотвращения — это иллюзия. Он не признает реальной власти за прочими институтами гражданского общества, кроме правительства государства. Как уже отмечалось — эпоха Наполеона создала определенную моду на национализм, а Фридрих Ницше (1844—1900 гг.) оформил его идеологическое обоснование. Если Гегель наиболее четко отразил государственную составляющую национально-государственного патриотизма, то Ницше подвел идейное обоснование под доктрину национализма. Этика Ницше проявляет большую симпатию к спартанской дисциплине, где наиболее подчеркивается способность терпеть, а также причинять боль другим ради определенной важной цели. Он ставит силу воли выше всего. При этом Ницше вовсе не почитатель государства, он далек от этого. Он страстный индивидуалист и верит в героя, так как этот герой и является, в сущности, воплощением воли к власти.

Иной подход к построению социального государства в рамках национально-государственного патриотизма нашел отражение в марксистской философии. Следует отметить, что философская система, с позиций которой Маркс интерпретирует социальное государство во многом представляет заимствование из либерализма Локка и государственного национализма Гегеля—Ницше. Поэтому взгляд Маркса на гражданское общество является эклектичным, хотя имеются принципиальные расхождения. В отличие от Локка, который был защитником интересов собственников, Маркс, напротив, был на стороне интересов наемного работника. Взяв на вооружение гегелевский историцизм, он заменил нации на классы. Таким образом, вершиной эволюционного развития социального государства является коммунистическое общество всеобщего равенства, которое снимает в процессе данной эволюции все возможные проблемы гражданского общества. Создается видимость тяготения Маркса к глобализационным процессам, так как дорога к этому светлому будущему открыта для всех, даже для раскаявшихся крупных собственников и угнетателей, но это лишь

иллюзия, так как иллюзией является само состояние естественного равенства, которое никак не может интегрировать в равенство социально-экономическое и, прежде всего, в этическое.

Осуществив детерминацию пространственно-временных форм трансформации идеи гражданского общества можно вывести два основных определения понятия гражданское общество, в широком и узком значении.

Гражданское общество в широком значении можно определить как историческую форму многогранного взаимодействия граждан в рамках государственного объединения. Это взаимодействие включает в себя экономические, морально-нравственные, религиозные, политические аспекты гражданской социализации и самореализации. С точки зрения широкого понимания данного термина, не бывает государств без наличия гражданского общества, даже если для этих государств характерны тоталитарные политические режимы и низкая степень неправительственной гражданской активности. Можно говорить о разной степени «зрелости» гражданского общества, которое эволюционирует в процессе актуализации пространственно-временных форм трансформации.

Гражданское общество в узком смысле, как собственно концепция гражданского общества, используется в политике, юриспруденции, педагогике как специфическая форма социальной активности неправительственных организаций и конкретных граждан, которая осуществляется независимо, а иногда и вопреки стратегической доктрине правящей государственной власти. Данная концепция зарождается и развивается, начиная с философских взглядов Локка в русле либерализма, она была актуализирована переходом к капиталистическим отношениям в экономике и ростом влияния «среднего класса». Религиозным фундаментом концепции гражданского общества является протестантизм, который полагал принципиально важным для гражданской социализации и самореализации — личный успех, достигаемый собственным трудом, что предполагало уважительное отношение к частной собственности этим трудом заработанной. С точки зрения либерализма, демократическая форма правления является наиболее оптимальной для успешного функционирования гражданского общества, так как в авторитарном или тоталитарном государствах любые виды гражданской активности ставятся под жесткий контроль правительства. Сторонники данной концепции признают, что для успешного сотрудничества государственной власти и гражданского общества необходимо беспрекословное соблюдение установленных законов. Вопрос о том, насколько долговечной является идея гражданского общества как собственно концепции, в условиях трансформации в современной ситуации глобализации остается открытым.

Определение стратегических ориентиров для разработки идеологии современного гражданского воспитания является достаточно актуальным как для системы образования России в целом, так и для образования Омского региона в частности. Учреждения образования Омской области, начиная с уровня дошкольного образования и заканчивая высшим профессиональным образованием, постепенно переходят к интеграции гражданского воспитания в различные страты жизни современной молодежи. На общероссийском уровне уже разработано достаточно много концептуальных документов по идейному оформлению и организации гражданского воспитания, среди которых такие как: Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А. Я. Данилюк и другие); Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации; Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений (И. М. Ильинский) и другие документы, но вопрос о всесторонней и глубокой проработке идеологических основ современного гражданского воспитания в условиях трансформации гражданского общества остается открытым. Поэтому материал данной статьи может представлять интерес для аспирантов, управленцев, преподавателей, учителей-практиков, которые осуществляют исследование процесса гражданской социализации и самореализации учащейся молодежи Омской области.

Библиографический список

1. Социальная философия : Словарь [Текст] / Сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. — М. : Академический проект, 2003. — 560 с.

2. Поппер, К. Р. Открытое общество и его враги. В 2 т. Т. 1 : Чары Платона. Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского [Текст] / К. Р. Поппер. — М. : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. — 448 с.

3. Кондрашов, В. А. Новейший философский словарь [Текст] / В. А. Кондрашов, Д. А. Чекалов, В. Н. Копорулина ; под общ. ред. А. П. Ярещенко. — Изд. 2-е. — Ростов-н/Д : Феникс, 2006. — 672 с.

4. Рассел, Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней : В трех книгах. Изд. 3-е, стереотип. [Текст] / Б. Рассел. — М. : Академический Проект, 2000. — 768 с.

ЧУХИН Степан Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики.
Адрес для переписки: e-mail: chukin2009@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.08.2012 г.
© С. Г. Чухин

УДК 37.06 (571.13)

Е. И. КРИВОПАЛЕНКО

Институт развития образования Омской области

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

В статье представлен теоретический анализ возможностей педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности обучающихся в образовательном пространстве региона. Автор выявляет принципы, функции сопровождения, разрабатывает модель педагогического сопровождения, которая задает требования содержательного и организационного характера к процессу сопровождения. Реализация модели будет способствовать направленности деятельности школы на разрешение конкретных социально значимых проблем, развитие ценностных и смысловых позиций школьников, имеющих в своей основе социально ценностную ориентацию.

Ключевые слова: моделирование, педагогическое сопровождение, социально ориентированная деятельность.

Движение системы образования к новому качественному состоянию предполагает построение единого образовательного пространства, выступающего мощнейшим механизмом образовательной, социально развивающей деятельности. При этом образование «закладывает основы развития индивидуальной и социальной субъектности личности, формирует её социально ориентированную направленность» [1, с. 29]. В рамках конкурсного отбора Фонда «Новая Евразия» в 2009 г. Омская область вошла в число 13 регионов, принимающих участие в реализации проекта «Общественно-активные школы в России: новое поколение», направленного на развитие и поддержку социальных инициатив подростков и молодежи. Среди участников проекта — многопрофильные школы города Омска, сельские школы, учреждения дополнительного образования детей, детские дома. Участие в проекте позволяет организовать деятельность образовательных учреждений адекватно социокультурным процессам в Омском регионе, в соответствии с местными запросами, потребностями населения в образовательных услугах, а сама сфера образования рассматривается как фактор установления взаимодействия с социальными институтами и социумом, включения обучающихся в социально ориентированную деятельность, в социальные отношения, формирование социальных потребностей и развитие социальных способностей личности. Во многом этим процессам будет способствовать педагогическое сопровождение социально ориентированной деятельности обучающихся как организация непосредственного и опосредованного взаимодействие педагога и ребёнка в условиях социума.

Методологической предпосылкой формирования теоретических основ педагогического сопровождения социально-ориентированной деятельности обучающихся стали положения системного подхода. Системный подход позволяет рассматривать, с одной стороны, процесс развития субъекта социально-ориентированной деятельности с учётом динамики внутрисистемных связей и внешней среды, с другой — социально ориентированную деятельность с позиции целостной системы, взаимодействия её компонентов в многообразных связях и отношениях (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин) [2, 3]. Содержание системного подхода актуализирует понимание того, что педагогическое сопровождение определяет формирование и функционирование социально ориентированной деятельности как системы, нуждающейся в координации; содержание педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности обучающихся заключается в переводе внешних связей субъектов сопровождения во внутренние обратные связи сопровождаемых, в развитии у них мотивации к взаимодействию с друг другом и социумом.

Педагогическое сопровождение как взаимодействие обуславливает необходимость обращения к положениям деятельностного подхода, согласно которому педагогическое сопровождение направлено на конкретный объект, имеет цель, приводящую к определенному запланированному результату. Основными её элементами являются взаимодействующие субъекты, и их взаимодействие рассматривается как основное содержание деятельности. Совокупность связей, возникающих между людьми, их группами, социальными институтами, формирует социальное коммуникационное пространство. Это понимание позволяет выявить функции педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности обучающихся на уровне субъекта:

— *аналитико-диагностическая* — способствует осознанному осуществлению действий по решению социально-ориентированных задач;

— *мотивационно-ориентирующая* функция пре-

дусматривает актуализацию социальной ориентации участников, формирование социальных мотивов, осознанного регулирования своего поведения, изменения отношения к себе и другим;

— *субъективирующая* — реализующая возможность для каждого школьника максимально проявить и реализовать свой личностный потенциал, выполнение обязанностей и социальных ролей;

— *ценностно-формирующая* функция направлена на осмысление происходящих в социуме событий и явлений, выработку жизненно смысловых ориентиров и мировоззренческих установок;

— *организационно-коммуникативная* — организация взаимодействия на уровне субъект – субъект, субъект – группа; налаживание социальных контактов, позитивной коммуникации;

— *продуктивно-деятельностная* функция предполагает инициирование активности в окружающей действительности, приобретение реального опыта решения социально-ориентированных задач.

На уровне образовательного пространства региона функциями педагогического сопровождения являются: *организационная* — состоит в установлении единого учебного, образовательно-рефлексивного и социально-практического пространства, реализующего программы и проекты социально ориентированного характера; *интегрирующая* — представляет педагогическое сопровождение как систему, в рамках которой реализуются качественно новые отношения между образовательным учреждением и социумом; функция *развития* предполагает ориентацию педагогического сопровождения на поиск путей совершенствования образовательных систем, его сопряженности с социальными событиями.

Модель педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности обучающихся позволяет наиболее полно осуществить согласование целей сопровождения со структурой, функциями, взаимосвязями между субъектами и содержит следующие компоненты: ценностно-целевой, организационно-структурный, содержательно-процессуальный, результативный (рис. 1).

Ценностно-целевой компонент модели задает идеологию и стратегию целеполагания системы педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности в образовательном пространстве региона. В качестве основных элементов ценностно-целевого компонента выступают: во-первых, принципы, во-вторых, непосредственные цели педагогического сопровождения. Раскроем принципы педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности обучающихся: *принцип системности*, подразумевает единую логику процесса, определённую структуру и взаимосвязанные этапы; *принцип диалога*, направленный на субъект-субъектную основу общения, что позволяет превратить процесс сопровождения в диалог педагога и ребёнка; *принцип открытости влияниям социума*, предусматривающий учёт особенностей социального заказа на образовательные услуги; *адресность* — учёт возрастных и личностных особенностей субъектов педагогического сопровождения, опора на позитивный внутренний потенциал ребёнка; *принцип конструктивного взаимодействия* позволяет охарактеризовать сущностные характеристики процесса с позиции организации их эффективного взаимодействия и определяется не только содержанием, но и его формой. Цель педагогического сопровождения — обеспечение целенаправленного процесса вхождения ребёнка в социум в специально обогащенной предметно-развивающей среде, функционально моделирующей социально ориентированные задачи при непосредственном участии значимого взрослого в субъект-субъектном взаимодействии.

Организационно-структурный компонент. Субъектом социально-ориентированной деятельности являются различные носители управленческой деятельности — как отдельные личности, так и организации, трудовые коллективы, социальные институты, ставящие своей целью организованное, целенаправленное преобразование социальной действительности. На уровне образовательного учреждения к субъектам педагогического сопровождения следует отнести: индивидуальных и групповых субъектов (класс, коллектив, органы школьного самоуправления, школьные проектные группы, чьи функции связаны с обеспечением разработки и реализации социальных программ и проектов).

Содержательно-процессуальный компонент раскрывает целевые и инструментальные функции субъектов педагогического сопровождения и образует реальные и специально сконструированные педагогами этапы, задачи, методы, объединяет все виды и формы совместной деятельности участников социально ориентированной деятельности. Раскроем содержание этапов педагогического сопровождения.

— *Ориентировочный этап.* Данный этап является начальным и предполагает предварительное ознакомление с группой, с каждым ребенком индивидуально, с точки зрения последующего включения обучающихся в социально ориентированную деятельность. Это значит, что педагог должен являться организатором групповой коммуникации, обладающим знаниями техник, методов и приемов модерации. Технологическую основу процесса модерации составляет техника организации интерактивного общения, благодаря которой работа участников взаимодействия становится более целенаправленной и структурированной. Важнейшим условием обеспечения диалога и выстраивания доверительных отношений является организация интерактивного взаимодействия (командная работа, ролевые и деловые игры, дискуссии, конкурсы). При осуществлении сопровождения на ориентировочном этапе и организации групповой работы важно учитывать также «ориентацию на коллектив» [4].

— *Мотивационный этап* предполагает конкретизацию целей деятельности педагога по педагогическому сопровождению и создание мотивационной среды включения школьников в социально ориентированную деятельность. Задача педагога — организовать коммуникативный процесс, который поспособствовал бы эмоциональному включению детей в обсуждение социально ориентированных тем, высказыванию и обоснованию своей точки зрения. На наш взгляд, методами педагогического сопровождения могут выступать: групповые обсуждения, социальная маркировка содержания и процессов, и социальные стратегии одобрения, проявления доброжелательного отношения к мнению другого, кооперация, сопереживание. Технология модерации на мотивационном этапе продолжает оставаться одним из центральных видов педагогического сопровождения. На этом этапе педагог решает коммуникативные задачи, связанные с восприятием, пониманием, осмыслением, обобщением, закреплением мотивов к участию в социально ориентированной деятельности через придание педагогической интерпретации

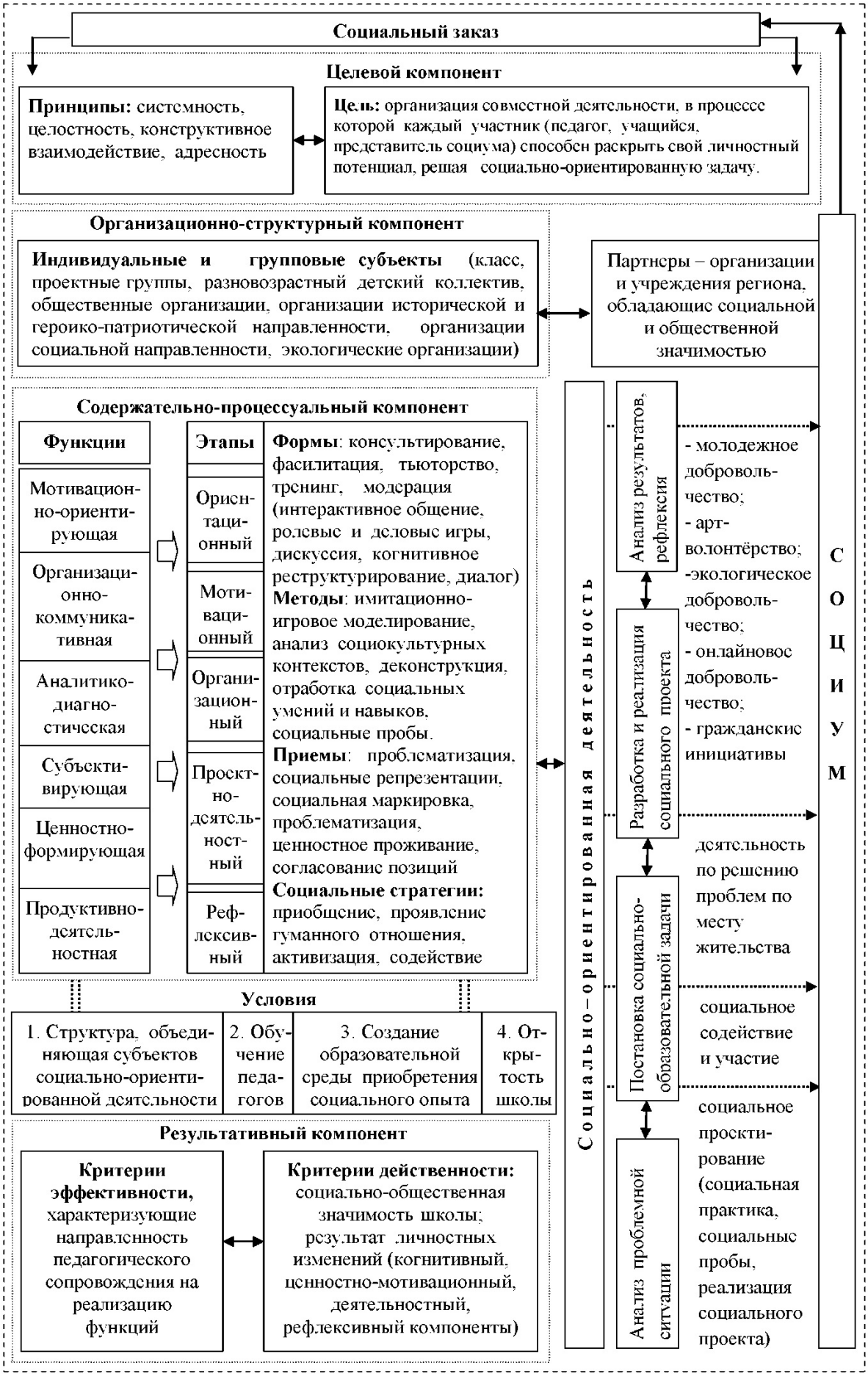

Рис. 1. Модель педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности учащихся в образовательном пространстве региона

природным и социальным факторам с помощью различных педагогических приёмов: социальные репрезентации, социальная маркировка, ценностное «проживание» и согласование ценностей.

— *Организационный этап.* Для реализации задач педагогического сопровождения социально-ориентированной деятельности школьников в образовательном пространстве региона выделяется ряд задач организационного характера. Во-первых, очень важно создание группы, формирование позиции члена группы, организации, осознание и переживание ребёнком своей принадлежности к группе. Наиболее эффективными формами совместной деятельности подростков, сплачивающими группу, могут быть социальные акции, коллективно-творческие дела. Особо следует отметить такие формы, как социально-психологические тренинги, нацеленные на актуализацию внутриличностных отношений и формирование конструктивных навыков социального взаимодействия внутри группы; интерактивные формы (круглый стол, дискуссия, мозговой штурм, решение коммуникативных онтологических (мировоззренческих) и социально-психологических задач. Кроме задачи сплочения группы на организационном этапе, решается задача обучения субъектов социально ориентированной деятельности. Обучение призвано продуцировать усвоение диапазона новых социальных знаний, накопление опыта личностного и группового взаимодействия. Становится очевидным, что нужно ориентироваться на особую организацию и содержание, стимулирующих творчески-поисковую и одновременно социально-проектировочную деятельность. Структура такого рода учебных заданий должна носить проектно-разработнический характер. Педагогическое сопровождение на организационном этапе (во время сплочения группы и организации обучения) может проходить в форме модерации, где происходит использование специальных приемов, методов и техник (мозговой штурм, проблематизация, когнитивное реструктурирование), помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих ребёнка к принятию обоснованного решения за счет реализации его внутренних возможностей, к переосмыслению убеждений, пониманий. Социальные стратегии педагогического сопровождения на организационном этапе — приобщение, одобрение, доверие, проявление гуманного отношения, кооперация и сотрудничество, эмпатическое понимание. Основными формами занятий становятся организации практик, сред, которые могли бы способствовать самореализации внутренних потенций, заложенных в индивиде — практик «самоопределения», практические занятия, семинары-практикумы, консультации. Кроме этого, в обучении используются методы социальных проб, социального закаливания, наставничества.

— *Проектно-деятельностный этап* является действенно-практическим способом включения учащихся в социально ориентированную деятельность. Предметом проектирования становится реальная социально-образовательная ситуация, включающая в себя ценностные основания деятельности группы, значимости её деятельности для окружающего её сообщества. На том этапе действенной формой педагогического сопровождения выступает консультирование как фактор эффективного определения проблемы, контекста социальной ситуации и разработки проекта. Заключительная часть проектно-деятельностного этапа предполагает непосредственное осуществление на практике тех решений, которые были приняты ранее по существующей социальной проблеме. Такой деятельностью для подростков может быть создание и реализация на практике социальных проектов. На этом этапе используются педагогические технологии активизации деятельности учащихся (интерактивные технологии, технологии проведения дискуссий), технологии социального взаимодействия, методы отработки социальных умений и навыков эффективного поведения [5, с. 22]. Очень важны на этом этапе педагогические технологии проблемно-ориентированного подхода: анализ и прогноз ситуации; формирование перспективных целей; выбор вариантов решения проблемы; составление плана и программы деятельности; реализация принятого решения; контроль и коррекция исполнения.

— *Рефлексивный этап.* Данный этап является завершающим и включает анализ и осмысление субъектами социально-ориентированной деятельности собственного опыта с целью нового понимания собственных убеждений, ценностных ориентаций и практических социально ориентированных действий. На этом этапе в ходе индивидуальных тьюторских встреч обсуждаются итоги работы: разработка и реализация социального проекта, участие в социальных пробах и социальной практике.

Результативный компонент модели педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности обучающихся в образовательном пространстве региона рассматривает результат как две составляющие: *результат внешний*, подтверждающий реализацию специфических функций помощи и поддержки, оказываемых отдельным людям, группам, социуму и *результат личностных изменений*, её качественных параметров — социально ценностных ориентаций субъекта деятельности.

Успешной реализации педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности будут способствовать следующие условия: создание структуры объединяющей субъектов и компоненты системы педагогического сопровождения социально-ориентированной деятельности; повышение квалификации педагогов и специалистов-организаторов социально ориентированной деятельности; создание образовательной среды для проектирования содержания и форм социального взаимодействия школьников и приобретение ими опыта социальных отношений; открытие школы социуму, подразумевающее активное взаимодействие школы с ближайшим территориальным окружением.

С нашей точки зрения, педагогическое сопровождение социально ориентированной деятельности обучающихся в образовательном пространстве региона может выступать как непосредственное и опосредованное воздействие людей друг на друга в условиях социума с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с этим социумом. По своей сути такое сопровождение влияет на процесс качественных позитивных изменений личности ребёнка, способствует возникновению новых образований, социальных взаимосвязей посредством системы действий, включающей вариативные средства сопровождения: методы — деконструкции, решения коммуникативных задач, анализ социокультурных контекстов; приёмы — социальные репрезентации, социальная маркировка, проблематизация, «ценностное проживание», погружение, имитационно-игровое моделирование, социальные пробы.

Библиографический список

1. Государство и образование: Опыт стран Запада: сборник обзоров. — М. : ИНИОН РАН, 1992. — 143 с.
2. Блауберг, И. В. Некоторые методологические проблемы исследования. Теории системного подхода / И. В. Блауберг // Труды ВНИИ системных исследований. — М. : ВНИИСИ, 1980. — С. 14.
3. Яноушек, Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности / Я. Яноушек // Вопросы психологии. — 1982. — № 6. — С. 57—65.
4. Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А. П. Панфилова. — СПб. : Знание, ИВЭСЭП, 2001. — 496 с.
5. Прогнозное социальное проектирование: методологические и социальные проблемы / отв. ред. Т. М. Дридзе. — М. : Наука, 1989. — 255 с.

КРИВОПАЛЕНКО Елена Ивановна, старший преподаватель кафедры воспитания, дополнительного образования и охраны здоровья.
Адрес для переписки: e-mail: kei95@mail.ru

Статья поступила в редакцию 31.08.2012 г.
© Е. И. Кривопаленко

Информация

Конкурс РФФИ по изданию научных трудов

Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российский фонд фундаментальных исследований» в соответствии с решением бюро совета РФФИ от 17 мая 2012 года объявляет прием заявок на конкурс по изданию научных трудов, являющихся результатом реализации поддержанных Фондом научных проектов, по следующим областям знаний:
— (01) математика, механика и информатика;
— (02) физика и астрономия;
— (03) химия и науки о материалах;
— (04) биология и медицинская наука;
— (05) науки о Земле;
— (06) науки о человеке и обществе;
— (07) инфокоммуникационные технологии и вычислительные системы;
— (08) фундаментальные основы инженерных наук.

Сроки конкурса.
Заявки на конкурс принимаются до **1 марта 2013 года.**

Фондом поддерживаются издания научных трудов, отражающие результаты реализации поддержанных Фондом научных проектов по областям знаний (01) — (08), тиражом до 250 экземпляров. Преимуществом пользуются проекты, отражающие результаты фундаментальных исследований, выполненных при финансовой поддержке РФФИ, а также имеющие научно-историческое значение.

Фонд не поддерживает издание учебной литературы, научных журналов, периодических изданий, отдельных томов многотомных произведений, трудов на иностранных языках, а также переиздание ранее изданных книг.

В качестве организации, в которой реализуется проект, руководитель проекта должен указать издательство, в котором он планирует осуществлять издание научного труда. Информация об издательстве должна включать: название, полное и сокращенное, ФИО и тел. директора и бухгалтера, полные реквизиты издательства. При необходимости РФФИ может оказать заявителю консультацию по выбору издательства.

В целях информирования общественности о результатах исследований, проводимых при поддержке РФФИ, изданные по грантам Фонда книги будут размещены в электронной библиотеке (ЭБ) РФФИ. При подаче заявки руководитель проекта подтверждает обязательство издательства передать Фонду подготовленный к печати оригинал-макет произведения в формате pdf и неисключительное право на его публикацию в ЭБ РФФИ и последующую публикацию, а также отражает указанное обязательство в проекте договора между организацией проведения работ и руководителем проекта.

Сообщение о конкурсе на сайте РФФИ: http://www.rfbr.ru/rffi/ru/contest/n_502/o_70670
Источник информации http://www.rsci.ru/grants/grant_news/284/232487.php (дата обращения: 04.09.2012).