

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37+141.3

С. В. МАТЮШЕНКО

Омская академия МВД России

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ

В статье рассматриваются причины, исходная сфера формирования, этапы развития интеллектуальной собственности и определяется ее историческое место в жизни общества.

Ключевые слова: интеллектуальная собственность, формирование, развитие, черты, историческое место.

Изучение литературы показывает, что историческая ретроспектива изучения интеллектуальной собственности сводится к изложению теоретических и практических аспектов появления и применения законодательной базы по интеллектуальному продукту. Вместе с тем думается, что интеллектуальную собственность можно отнести к нормальному историческому явлению, которое имеет место в жизнедеятельности любой общественной системы.

Производить анализ исторического появления и существования основных объектов интеллектуальной собственности мы не будем, так как мнений по этому вопросу достаточно, а попытаемся предложить свое видение интеллектуальной собственности в историческом ракурсе.

Описывая интеллектуальную собственность как историческое явление необходимо обратить внимание, что данную характеристику придется давать только с общих позиций, так как исследования эту

тему пока не затрагивают. Второе замечание касается того факта, что в принципе интеллектуальная собственность создавалась во все исторические эпохи для удовлетворения потребностей человека. «Институт ИС существует с того самого периода, когда возникло человечество и стал производиться обмен идеями, знаниями и навыками», отмечает Ф. Удалов [1]. Проявлялось это в виде новых достижений техники и культуры. Но многие столетия вопрос о том, что именно эти достижения являлись интеллектуальной собственностью, не ставился, скорее всего, ввиду того, что их было не так много для одной исторической эпохи и результаты интеллектуальной деятельности осознавались, просто как удачное творение, пришедшее озарение мастеру своего дела.

Также многие достижения появлялись в результате неустанный выполнения однотипной работы, и в этих ситуациях появлявшееся постепенное совер-

шенство в действиях рождало то, что становилось потом чем-то новым и полезным. В таких условиях рождение интеллектуальной собственности носило «вероятностный характер» [2].

На сегодняшний же день произведения интеллектуальной собственности неплохо прогнозируются, так как «современный этап развития мировой цивилизации характеризуется интеллектуальным переделом мира, который проявляется в борьбе за преимущественное преобладание интеллектуальными ресурсами — создателями и носителями научных знаний и высоких технологий» [3]. Поэтому стоит говорить об историческом облике интеллектуальной собственности с позиций сегодняшнего дня.

Формирование интеллектуальной собственности обусловлено различного рода причинами: всеобщими, общими и частными.

К всеобщим причинам отнесем причину, существовавшую всегда, и современные дискурсы, обеспечивающие эти процессы. Всеобщая причина, пожалуй, существует лишь одна — общественная потребность. Как пишет В. Шведова: «Известно, что именно общественная потребность является причиной создания технических объектов (читай — «интеллектуальной собственности») [4] и их дальнейшего совершенствования». Ее поддерживает Е. В. Яковлева: «Причина возникновения интеллектуального производства (т.е. производства интеллектуальной собственности) связана, с одной стороны, с потребностями человеческого социума, с другой — с потребностями материального производства» [5].

На современном этапе она подкрепилась такими явлениями, как глобализация в сфере информации, экономике, образе жизни и стремительным развитием экономики. «Во всем мире идет процесс формирования новой отрасли общественного производства — индустрии объектов интеллектуальной собственности [6].

К общей причине привычного плана можно отнести те способности человека, которые имеются только у него. С. А. Судариков уверяет, что «изобретения (как объекты интеллектуальной собственности) свойственны только человеческому обществу, и именно они выделили человека из иных биологических видов» [7].

К общим причинам современного ракурса отнесем:

первое — переход мировой экономики на рельсы рыночного хозяйствования, что привело к развитию экономики нового типа, «в которой материально-вещественный капитал постепенно уступает место капиталу интеллектуальному» [8];

второе — развитие потребностей в новом знании всех групп субъектов современного труда.

Частные причины формирования интеллектуальной собственности можно объяснить, с одной стороны, общими процессами, идущими в современном обществе, такими, как постепенное уравнивание потребностей людей во всем мире и провозглашение курса «на человека и во имя человека». С другой — неустанным стремлением человека «вперед» и неумное желание быть первым, единоличным (эти причины можно назвать причинами психологического характера).

Постепенное уравнивание потребностей людей во всем мире проявляется в том, что мы все хотим хорошо есть, хорошо одеваться, хорошо отдыхать. Соответственно, потребности нивелируются и становятся как «близняшки», тем более что желание одного мгновенно может стать желанием многих

(например, через Интернет). В этой ситуации начинает хотеться чего-то такого нового, чего нет «у соседа». И человек начинает творить. Обратим внимание на массовое создание автобиографических книг людьми разных возрастов и профессий.

Кардинальная смена содержания лозунга «во имя человека» привела к усилению роли личности в истории и общая современная ориентация общества на человека привела к раскрепощению его творческих способностей и вызвала всплеск появления интеллектуальной собственности.

Неустанное стремление человека «вперед» объясняется наличием у него, как у любого биологического существа, природной активности и любознательности. Именно эти свойства человеческого индивида не дают ему сидеть на месте, а все время толкают его к попытке «заглянуть за горизонт». Такое «заглядывание» часто приводит к возникновению объектов интеллектуальной собственности.

Неумное желание человека быть первым, единоличным, как еще одна причина формирования интеллектуальной собственности, обусловлена его привычной индивидуальностью. В любом акте любой деятельности человека можно обнаружить проявление его оригинальности, нестандартности и неповторимости. Именно эта тонкость человеческого индивида, можно сказать, провоцирует его на формирование интеллектуальной собственности в виде каких-то авторских произведений. Тем более что сегодняшняя практика интеллектуальной собственности привычно закрепляет результаты интеллектуальной деятельности за тем, кто это создал или открыл в виде «авторского имени». Также неумное желание человека быть первым, единоличным, закрепить «авторство» на сегодняшний день у личности усилилось, как думается, в связи со «смягчением режима творчества». Общественное мнение, экономическая практика и правовая ситуация сегодня не только активно принимают результаты интеллектуальной деятельности в оборот, но и пытаются способствовать расширению условий для творчества любого человека.

Предпосылками возникновения интеллектуальной собственности становится «моральное старение» «старых» объектов интеллектуальной собственности, появление «новых» объектов интеллектуальной собственности взамен надоевших технических и культурных достижений и ситуация «назревших» объектов интеллектуальной собственности.

Формированию интеллектуальной собственности способствует и ситуация в мире, когда увеличивающиеся потребности человека периодически не могут покрываться существующими материальными ресурсами, потому что они все «выбраны» по первому разу, т.е. реально и то, что было осязаемо. И чтобы появились новые продукты, удовлетворяющие новые потребности людей, они должны нести на себе налет не материальности, а интеллектуальности. То есть быть объективно существующими не только в прямом исполнении, но и иметь такое «второе дно», которое явно и неявно способствует дальнейшему развитию человека.

Исходная сфера формирования интеллектуальной собственности достаточна ясна:

- это планета Земля с ограниченными природными и материальными ресурсами;
- это человек с неограниченными потребностями;
- это человек с неограниченными возможностями.

Процесс формирования интеллектуальной собственности видится как успешный процесс разрешения противоречий между «хочу», «могу» и «получается», в результате которого возникает интеллектуальная собственность.

Проявление интеллектуальной собственности заключается в ее видимом, наглядном образе, который индивидуально и неповторимо отражает объективную реальность и успешно воспринимается людьми с помощью органов чувств. Структурно она включает в себе две части: идеальную в виде нематериальной сущности и материальную в виде формы своего объективного воплощения.

Определение исторического места интеллектуальной собственности требует особых исследований по этому вопросу. Но так как «всегда интеллектуальный продукт имеет общую полезность, которая удовлетворяет имеющиеся потребности» [9], то получается, что он всегда возникает к месту и фактически сразу же бывает востребованным. Хотя известны случаи, когда объекты интеллектуальной собственности своим появлением опережали историческое время и, по сути дела, появлялись не вовремя. Подтвердить данную позицию можно словами В. В. Бондина: «частный собственник на интеллектуальную собственность способен влиять на общество, ускорять его развитие на том историческом этапе, когда осознание конкретных идей еще не может охватить жизнь общества в целом» [10].

Общим в проявлении интеллектуальной собственности становится то, что объекты интеллектуальной собственности появляются одновременно по времени в разных частях мировой цивилизации (вспомним открытие электричества).

Особенное в проявлении интеллектуальной собственности связано с тем, что «продукты нематериального производства сразу предназначались не для индивидуального, а для общественного потребления» [11]. Вроде бы автор интеллектуальной собственности просто шел немного впереди других или старался облегчить свой труд, а получалось, что созданием объекта интеллектуальной собственности он успешно заполнил нишу в сфере очередной, существенной, неотложной потребности людей и общества (приведем в пример существующее в литературе явление «бестселлера»).

Специфическими чертами интеллектуальной собственности с исторической точки зрения можно назвать принадлежность к эпохе, встроенность в общественные отношения, приспособляемость под запросы людей и удобность в обращении. Именно благодаря им базовые объекты интеллектуальной собственности не только пережили смену общественных формаций и исторических цивилизаций, но и составляют фундамент существования человеческого общества сегодня.

Историческое время действует на интеллектуальную собственность двояко. С одной стороны, как отмечают многие авторы, со временем «происходит моральное старение» [12] интеллектуальной собственности. С другой стороны, авторы создают такие объекты интеллектуальной собственности, что они просто становятся неподвластными времени. «Жизненный цикл объектов интеллектуальной собственности сродни человеческой жизни. Один объект проживает очень короткую жизнь, а другой становится достоянием человечества», — считает Л. Н. Борохович [13].

Пространственно интеллектуальная собственность распространена во всех плоскостях: высоте,

ширине и горизонтали. Вертикаль занимает та интеллектуальная собственность, которая является суперновой, суперинтеллектуальной и очень мало афишируемой. В горизонтальной плоскости находится та интеллектуальная собственность, которая известна узкому кругу лиц, но которая уже используется в производстве и деятельности. По ширине располагается достаточно известная, востребованная и доступная для всех людей интеллектуальная собственность.

Историческое развитие человеческой цивилизации — это не только пример постоянного движения общества, человека и культуры, это и пример постоянного появления различной интеллектуальной собственности. Развитие интеллектуальной собственности обусловлено такой своеобразной особенностью, как постоянное наличие исходной сферы. Поэтому исторические этапы развития интеллектуальной собственности могут выглядеть следующим образом:

1-й этап — становление интеллектуальной собственности. Оно происходит как усиление исходной сферы, особенно в части повышения очередных потребностей. Проявляется через такие события, как распространение информации о новом продукте, удовлетворяющем новые потребности (пример — открытие новой планеты «ЛиЛи» в 2005 г.).

2-й этап — расцвет интеллектуальной собственности. Возникнув, новый продукт заполняет мир людей этим продуктом, насыщает его. Проявляется через его объективизацию и реальное воплощение в виде предмета материального мира. Например: когда-то телевизор был роскошью, а теперь «образ жизни».

3-й этап — упадок интеллектуальной собственности. Наступает пресыщение продуктом, интеллектуальный продукт становится обычным в ряду других привычных и обычных продуктов (например, мобильные телефоны таковыми стали за 10 лет). Связать этапы развития интеллектуальной собственности с жизненными циклами других явлений, как товаров, предприятий, популяций и так далее на сегодняшний день не представляется возможным, т. к. научных исследования по данным вопросам отсутствуют.

Выделяются три тенденции развития интеллектуальной собственности. Первую обозначали Л. Б. Гальперин и Л. А. Михайлова в статье «Интеллектуальная собственность: сущность и правовая природа» [14]. Они отметили, что «между объектами интеллектуальной собственности существует системная связь. На каждом этапе НТП формируются и развиваются интеллектуальные продукты и последние в известной мере зависят от предыдущих». Вторая тенденция заключается в увеличении объема новых объектов интеллектуальной собственности. Третья показывает ускорение появления новых произведений интеллектуальной собственности.

Постоянно растущие потребности человека и общества провоцируют постоянную эволюцию форм и видов интеллектуальной собственности.

Значение интеллектуальной собственности обозначим через наглядное свойство исторического события, историческую роль, положительные и отрицательные аспекты исторического значения исторического явления. Наглядное свойство исторического события определяется следующим образом: любое историческое событие считается историческим, когда оно прошло, замечено и оказало существенное влияние на ход развития общества. Это положение

очень хорошо подходит для интеллектуальной собственности. Интеллектуальная собственность может появиться неожиданно, вроде ниоткуда, но всегда становится замеченной сразу и мгновенно влияет на поведение и настроение людей. Например, видеоплеер стал необходимым предметом жилищного интерьера.

Историческая роль интеллектуальной собственности на современном этапе «в системе рыночных отношений определяется силой ее влияния на перераспределение экономических ресурсов» [15].

Положительное влияние интеллектуальной собственности на развитие человека и человеческого общества очевидно. «Изобретения радикально меняли условия жизни человека. Иногда говорят, что история человеческого общества — это история изобретений», — констатирует С. А. Судариков [16].

Отрицательное влияние интеллектуальной собственности на развитие человека и человеческого общества тоже очевидно. Способность и желание применять объекты интеллектуальной собственности не по лучшему назначению, к сожалению, приводит к трагедиям мирового масштаба.

По мнению Е. В. Солодовой, «каждый вид интеллектуальной собственности имеет свое значение для развития общества в целом» [17]. Добавим, будь оно позитивным или негативным.

По нашему мнению, интеллектуальная собственность, несомненно, выступает одним из серьезнейших факторов исторического развития человека и общества, причем явно направленным на прогресс.

Библиографический список

1. Удалов, Ф. Е. Интеллектуальный потенциал и будущее России / Ф. Е. Удалов, О. Ф. Удалов, О. Ф. Алехина // Интеллектуальная собственность и формы ее реализации : материалы Междунар. науч. конф. (25–27 декабря 1997 г.) / под общей редакцией проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшиновой. — Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. — С. 230.
2. Экономическая природа интеллектуальной собственности / Э. Л. Абдулина [и др.] // Интеллектуальная собственность и формы ее реализации : материалы Междунар. науч. конф. (25–27 декабря 1997 г.) / Под общей редакцией проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшиновой. — Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. — С. 5.
3. Мягкова, Н. А. Интеллектуальная собственность в воспроизводстве научно-технического потенциала : автореф. канд. экон. наук / Н. А. Мягкова. — Томск : ТГУ, 1998. — С. 3.
4. Шведова, В. Технический результат — это что такое? / В. Шведова // Интеллектуальная собственность. — 1993. — № 5. — С. 18.
5. Яковлева, Е. В. Интеллектуальная собственность как объект предпринимательской деятельности : учеб. пособие / Е. В. Яковлева. — Омск : Изд-во ОмГТУ, 1998. — С. 5.

6. Олехнович, Г. И. Интеллектуальная собственность и проблемы ее коммерциализации / Г. И. Олехнович. — Мн. : Амалфея, 2003. — С. 4.

7. Судариков, С. А. Экономика и интеллектуальная собственность / С. А. Судариков, Н. Г. Грек, К. А. Бахренькова. — М. : Изд-во дел. и учеб. лит-ры, 2004. — С. 23.

8. Ефстафьев, В. Ф. Интеллектуальная собственность: регулирование прав на результаты научно-технической деятельности / В. Ф. Ефстафьев, В. С. Пуденков, Л. Н. Хитрова. — М. : ИНЦ Роспатента, 2004. — С. 4.

9. Борисовский, В. В. Некоторые особенности рынка интеллектуального продукта / В. В. Борисовский, С. А. Цаматов // Интеллектуальная собственность и формы ее реализации : материалы Междунар. науч. конф. (25–27 декабря 1997 г.) / под общей редакцией проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшиновой. — Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. — С. 39.

10. Бондин, В. В. Общее и особенное в интеллектуальной собственности продукта / В. В. Бондин // Интеллектуальная собственность и формы ее реализации : материалы Междунар. науч. конф. (25–27 декабря 1997 г.) / под общей редакцией проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшиновой. — Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. — С. 35.

11. Кузнецов, М. Н. Охрана авторских прав в международном авторском праве : учебное пособие / М. Н. Кузнецов. — М. : Изд-во УДН, 1986. — 78 с.

12. Сергеев, А. П. Право интеллектуальной собственности в Российской Федерации : учеб. / А. П. Сергеев. — М. : ПБОЮЛ Гриженко Е. М., 2010. — С. 46.

13. Борохович, Л. Н. Ваша интеллектуальная собственность / Л. Н. Борохович, А. А. Монастырская, М. В. Трохова. — СПб. : Питер, 2001. — С. 15.

14. Гальперин, Л. Б. Интеллектуальная собственность: сущность и правовая природа / Л. Б. Гальперин, Л. А. Михайлова // Право промышленной и интеллектуальной собственности. — Новосибирск : Наука. Сиб. издат. фирма, 1992. — С. 3–12.

15. Боровская, Е. А. Интеллектуальная собственность: условия и тенденции ее развития в Республике Беларусь : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Е. А. Боровская. — М., 1999. — С. 18.

16. Судариков, С. А. Экономика и интеллектуальная собственность / С. А. Судариков, Н. Г. Грек, К. А. Бахренькова. — М. : Изд-во дел. и учеб. лит-ры, 2004. — С. 86.

17. Солодова Е. В. Роль и место интеллектуальной собственности в инновационной деятельности / Е. В. Солодова // Интеллектуальная собственность: правовые, экономические и социальные проблемы : сб. тр. аспирантов РГИИС. В 2 ч. Ч. 2. — М., 2001. — С. 43.

МАТЮШЕНКО Светлана Владимировна, доктор педагогических наук, доцент (Россия), профессор кафедры криминологии, психологии и педагогики. Адрес для переписки: md.sinichka@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.09.2013 г.

© С. В. Матюшенко

Книжная полка

Мильчарек, Н. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. В 2 ч. / Н. А. Мильчарек ; ОмГТУ. — Омск : Изд-во ОмГТУ, 2013. — ISBN 978-5-8149-1499-6.

Учебное пособие состоит из двух частей. В первой части рассматриваются теоретические вопросы педагогической психологии: психологические механизмы обучения и воспитания, сравнительный анализ психологических предпосылок традиционной и инновационной стратегий образования, социально-психологические аспекты развития обучающегося, психологическое содержание педагогической деятельности. Предназначено для студентов 3-го курса специальности «Психология труда и организационная психология» дистанционной формы обучения.

СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены некоторые аспекты реализации когнитивного подхода при обучении руководителей образовательных организаций в системе повышения квалификации. В частности, уточнено понятие когнитивный подход в аспекте проблемы обучения взрослых, дана характеристика способов обучения с учетом когнитивного подхода: командообразование, техника GROW, интеллект-карты, метод ситуационного анализа, ситуационные комнаты.

Ключевые слова: когнитивный подход, содержание обучения, способы обучения руководителей.

Изменения, происходящие в образовании, меняют позицию руководителя как управленца и расширяют проблемное поле его деятельности. К компетенциям руководителя образовательной организации сегодня относят: знания по вопросам управления финансами и школьной экономики; владение технологиями управления субъектами образовательного процесса; умение обеспечивать опережающий характер образования: ставить задачи, которые важны сегодня и которые станут еще более важными завтра; находить пути их решения. Профессиональная компетентность современного руководителя включает управленческие, коммуникативные, педагогические, диагностические, исследовательские качества, а эффективность его работы определяется тем, насколько эффективна деятельность его образовательной организации, эффективностью реализации управленческих функций по достижению намеченных целей.

Для этого руководителю необходимо знать сущность и характер происходящих в образовании изменений, нормативно-правовое обеспечение, изменения законодательной базы, регулирующей образование; сущность и особенности образовательного процесса; обладать стратегическим мышлением.

В педагогической науке существуют различные подходы к управленческой деятельности. Цель нашей статьи — определить место и роль когнитивного подхода к обучению руководителей образовательных организаций в системе повышения квалификации и рассмотреть современные технологии обучения руководителей в контексте данного подхода.

Когнитивный подход в управлении — это развивающееся научное направление в области решения задач анализа, моделирования, идентификации, оценки, прогнозирования развития, управления развитием слабораспределенных объектов, сис-

тем, ситуаций, отличительные особенности которого состоят в следующем:

— процесс решения практических задач рассматривается как когнитивная (познавательная) деятельность людей, в которой применение формальных моделей и методов является лишь частью, этапом решения наряду с не менее важным этапом формализации представлений о слабораспределенных системах и ситуациях, о целях, интересах и мотивациях субъектов, вовлеченных в процесс решения задач;

— с целью повышения эффективности решения практических задач управления при разработке теоретических моделей, методов и компьютерных технологий важная роль отводится учету человеческого фактора, знаний, накопленных и развиваемых в когнитивной науке [1].

Когнитивный подход реализуется и к анализу процессов управления. Эффективно используется когнитивная (познавательно-целевая) структуризация знаний об исследуемом объекте и внешней для него среды на основе PEST-анализа и SWOT-анализа. На основании полученных результатов определяется проблемное поле (совокупность проблем, существующих в моделируемом объекте и окружающей среде, в их взаимосвязи друг с другом). Наличие такой информации является основой для определения целей (направлений) развития и путей их достижения, выработки стратегии развития.

Все эти направления концентрируются вокруг теории коллективного мышления и принятия управленческих решений. Когнитивный подход является важнейшим инструментом анализа механизмов и методов принятия управленческих решений.

Когнитивный подход (Дж. Брунер, В. Дружинин, М. С. Можаров, Ю. М. Плотинский, Б. У. Такман,

Д. В. Ушаков и др.) применяется при построении структуры и содержания образования, организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса, разрешении конфликтов, разработке стратегии решения различного рода проблем, в подготовке к профессиональной деятельности. Ведущими принципами реализации когнитивного подхода являются научность, системность, детерминизм, сознательность, последовательность, структурированность.

Под когнитивный подход понимается решение традиционных для конкретной науки проблем методами, учитывающими когнитивные аспекты, в которые включаются процессы восприятия, мышления, познания, объяснения и понимания. Когнитивный подход в любой предметной области акцентирует внимание на «знаниях», а точнее, на процессах их представления, хранения, обработки, интерпретации и производстве новых знаний.

Используя идеи о когнитивном управлении А. Н. Райкова, обучение руководителей образовательных организаций мы выстраиваем на основе командообразования: команда развивается за более короткий период, чем человечество; в развитии команды с еще большей интенсивностью развивается логическая функция, поскольку коллектив — это, прежде всего, коммуникации. Коммуникация осуществляется в знаковой форме. В коллективном субъекте есть эффективный способ выражения и закрепления своего опыта — это способ логического представления знания. Важно, чтобы это выражение и закрепление были сделаны членами самого коллектива [1].

В основу технологий обучения руководителей положена командная работа (командообразование). Команда — это группа людей взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения общих результатов, использующих особую форму организации совместной деятельности, которая основывается на продуманном позиционировании участников, имеющих согласованное видение ситуации и стратегических целей команды и владеющих отработанными процедурами взаимодействия.

Команда создается для достижения общей цели, отвечает за результат и способна оперативно, эффективно и качественно решать профессиональные задачи [2].

Трёхуровневая модель командообразования предложена Д. Макинтошем-Флетчером [3] и предполагает работу руководителей в трёх разноуровневых подразделениях.

На уровне А — сплочённая рабочая группа, члены команды рассматривают себя членами одной рабочей группы, но их работа в основном не зависит от работы друг друга. Поэтому у них не возникает потребности в распределении работы между собой. Люди являются членами «группы» потому, что вносят определённый вклад в результат работы данного подразделения. Для такой группы характерно: наличие разделяемой всеми командной цели, каждый участник принят группой и имеет возможность влияния на других.

На уровне В (эффективная рабочая команда) внимание фокусируется на увеличении продуктивности. Её члены взаимозависимы, поэтому у них возникает необходимость распределять работу для достижения общей цели. Так же как и сплочённая группа, эффективная рабочая команда функционирует как автономное подразделение в организации, имеет цели и задачи, разделяемые и принимаемые всеми участниками команды.

На уровне С (эффективный организационный комплекс) фокусируются потребности организации в целом. Слово «комплекс» используется для описания команды с большим числом людей и подкомандами, имеющими разное назначение и выполняющими различные стадии работы. Эффективное организационное объединение имеет признаки как сплочённой рабочей группы, так и эффективной рабочей команды а также оказывает влияние на политику и стратегию в организации.

Перечислим некоторые способы (технологии, методы, техники) обучения руководителей образовательных организаций, реализуемые на основе принципов командообразования и когнитивного подхода в системе повышения квалификации. Суть нижеперечисленных способов обучения состоит в обеспечивающей понимании слушателями учебной информации, направлены на формирования критического мышления (умение проводить различия между фактическими сведениями и оценочными суждениями; умение выделять логические виды связи; умение разграничивать обоснованные и необоснованные оценки и др.). Особенностью реализации когнитивного подхода являются специфические задания, применяемые для управления учебной деятельностью. Основная цель в подаче информации состоит в такой организации познавательной деятельности слушателей, которая обеспечивала бы понимание ими изучаемой информации.

Техника GROW опирается на правильную постановку вопросов и следование четкой структуре. Вопросы направлены на конкретизацию «цели» (*Goal*), которую слушатели стремятся достичь в ходе занятия. Затем внимание переключается на «реальность» (*Reality*) предполагаемых действий. После этого посредством вопросов исследуются практические «варианты действия» (*Options*), которые могут выбрать слушатели для достижения поставленной цели. Переключение на «волю» (*Will*) к действительному осуществлению специфических действий по реализации одного или нескольких из выявленных возможных вариантов действий. Далее проводится дискуссия, в ходе которой анализируются результаты работы.

Одним из ключевых понятий, определяющих когнитивный подход, является понятие «когнитивные схемы». Человек воспринимает информацию с помощью доступных ему когнитивных схем. Если эти средства отсутствуют, то информация либо воспринимается, либо частично искажается. Восприятие — это активный процесс сбора информации, осуществляемый с помощью когнитивных схем, которые формируются в процессе обучения в течение всей жизни, поэтому «опыт, знания, навыки воспринимающего оказывают критическое влияние на полноту восприятия реальных предметов и событий» [4].

Интеллект-карты (картирование мышления) — метод представления информации, используемый для структурирования мыслительного процесса. Технология предназначена как для индивидуального использования, так и для использования в группе. Можно осуществить также групповое картирование мышления с составлением единой ментальной карты. Метод картирования мышления помогает человеку справиться с информационным потоком, управлять им и структурировать его. Картирование позволяет лучше использовать возможности мозга, поскольку с его помощью можно: объединить информацию; отобразить взаимосвязи; визуализировать мысли. Ментальная карта наглядно отражает ассоциативные

связи в мозге человека. С помощью картирования создаются интеллект-карты, помогающие при выполнении всех организационных и структурирующих задач. Этот метод требует точности и ясности мышления и позволяет справиться со сложными задачами.

Метод ситуационного анализа (case study) состоит в том, что слушатель, ознакомившись с описанием управленческой проблемы, самостоятельно анализирует ситуацию, диагностирует проблему и представляет свои находки и решения в дискуссии с другими слушателями. Этот метод нацелен на получение слушателями реального опыта по выявлению и анализу сложных проблем. При обсуждении ситуации слушатель, в частности, узнает о существовании нескольких путей решения сложных управленческих проблем и что его собственное решение часто обусловлено личными склонностями и ценностями, т. е. субъективно и не является единственным.

Элементами кейса могут быть:

— формулировка проблем: беспорядочная, упорядоченная, четко идентифицированная;

— определение плана действия: эскизное решение, множественные эскизные решения, предложение возможного решения с подробной программой действия, предложение возможных решений с соответствующими подробными программами действий;

— результаты плана действий: план действий использован и результаты известны.

В результате командной работы слушатели получают знания, умения, навыки, необходимые в командной работе, и соответствующие техники. Например, методы организации внутрикомандного взаимодействия формируются через техники проведения групповых дискуссий; стимулирования креативности группы; группового решения задач на прогнозирование и планирование; распределения задач. Овладение методами организации межгруппового взаимодействия позволяет слушателем освоить техники проведения собраний, конференций; формирует умение организовать пространство межгруппового взаимодействия; нормативного управления и принятия решений в больших группах [5].

В деятельности органов власти при поиске механизмов принятия эффективных корпоративных решений используется метод ситуационного анализа, на основе использования информационных систем поддержки решений. К ним Райков относит ситуационные комнаты. Они позволяют быстро «погрузить» участников процесса принятия решений в рассматриваемую проблему, помочь разобраться в проблеме, правильно сформулировать запросы к внешним источникам информации и принять хорошее решение. Главное в ситуационной комнате — правильно подобрать информацию и организовать интеллектуальную активность специалистов. Проецируя идею организации ситуационных комнат на сферу образования, мы можем прогнозировать развитие данного метода в системе повышения квалификации при подготовке руководителей образовательных органи-

заций, как в реальном режиме времени (на базе образовательной организации), так и в режиме видеоконференцсвязи. Так, ситуационные комнаты могут работать в следующих режимах:

а) непрерывное наглядное отображение на экране актуальной и аналитической информации о системе образования (*проблемный мониторинг*);

б) запланированное заслушивание и обсуждение аналитических докладов по проблемным ситуациям (*плановое обсуждение проблем*);

в) оперативное принятие решений.

Как отмечает автор, эффект от компьютеризации ситуационных комнат во многом зависит от развитости используемых методов сбора информации, структурирования данных, построения сценариев, применяемых информационных технологий.

Ситуационные комнаты используются для решения проблем, имеющих следующие характерные черты: нечеткость выделения проблем; конфликтность ситуаций; уникальность решений; постоянный рост объемов информации; большее внимание постановкам задач, чем их решению; оперативность принятия решений; выход за рамки стереотипных решений.

Таким образом, когнитивный подход позволяет рассматривать содержание и технологии обучения руководителей образовательных организаций в аспекте изменений с познавательной точки зрения. Идея состоит в том, что изменение своего процесса мышления позволяет изменить свою реакцию, что, в свою очередь, приводит к развитию позитивного мышления и постановке и реализации целей, в том числе развития образовательной организации.

Библиографический список

1. Райков, А. Н. Тенденции развития когнитивного моделирования / А. Н. Райков // Информационное общество. — 2004. — Вып. 6. — С. 36–40.
2. Евтихов, О. В. Тренинг лидерства : моногр. / О. В. Евтихов. — СПб. : Речь, 2007. — 256 с.
3. Mcintosh-Fletcher, D. Teaming by design: real team for real people / D. Mcintosh-Fletcher. — New York : VcGraw-Hill, 1996. — P. 35.
4. Найссер, У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. — Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. — 230 с.
5. Спивак, В. А. Управление персоналом : учеб. пособие / В. А. Спивак. — М. : Эксмо, 2010. — 22 бс.

МИЛОВАНОВА Наталья Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор (Россия), профессор кафедры педагогики и андрагогики, проректор по научной работе и стратегическому развитию отрасли.

Адрес для переписки: natamil2004@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.10.2013 г.

© Н. Г. Милованова

АГРЕССИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВА

В настоящей работе освещается проблема социальной агрессивности молодежи (на примере студентов высших учебных заведений), раскрываются основные причины ее возникновения и возможные пути предотвращения. Дается краткая характеристика данному феномену. Приводятся аргументы, свидетельствующие о влиянии занятий физической культурой и спортом на проявление агрессивности у молодежи в социальной среде.

Ключевые слова: личность, общество, молодежь, агрессия, агрессивность, физическая культура и спорт.

Решение воспитательных задач в процессе профессиональной подготовки студентов является обязательным требованием. Это относится к студентам различных специальностей любого возраста и разных социальных групп. Невыполнение данного требования порождает отстранение от норм общечеловеческой этики, а иногда переходит в криминал.

Известны случаи трансформации избыточной внутренней энергии молодежи, в том числе агрессивности в общественно полезное русло. В таком аспекте возможно, например, рассмотрение механизмов сублимации [1, 2 и др.]. Одним из путей к тому, по нашему мнению, могут являться занятия физической культурой и спортом.

Потенциальные возможности для формирования и развития положительных свойств и качеств человека средствами физической культуры и спорта бесспорны и очевидны. Но, кроме того, большую возможность имеет решение вопросов контроля и самоконтроля за негативными явлениями в развитии личностных свойств, поведенческих реакциях у лиц, осваивающих различные специальности в высших учебных заведениях.

Специалистами в области педагогики и психологии выражается мнение, что путем передачи информации о негативной сущности агрессии, разъяснения необходимости ее избегания, усвоения правил сдержанности, понимания основ культурного поведения — возможно, снизить у людей агрессивность (термин — «социальное научение»). Передача таких знаний, насыщенных воспитательной информацией, может быть рассмотрена в аспектах воспитывающего обучения в вузах. В том числе на занятиях физической культурой и спортом, где особо остро проявляются эмоции студентов.

Широкая проблема контроля и самоконтроля в педагогике и психологии не нова. Рассматривался данный вопрос и применительно к спорту. Однако нерешенных вопросов остается немало, в том числе по контролю негативных проявлений в свойствах личности при подготовке в различных сферах человеческой деятельности, оценкам и самооценкам агрессивности в быту. Вопросы педагогического

контроля за агрессивностью являются особо актуальными также в связи с перспективой целенаправленного переключения этого свойства из проблемы быта в сферу физической культуры и спорта и управлением агрессивности в русло самих спортивных состязаний. Таким образом, определяется возможность включиться в одну из актуальных социальных проблем противостояния агрессивности как проявления жестокости молодежи по отношению друг к другу.

Психологических исследований, посвященных этой проблеме, в отечественной психологии, крайне мало, хотя отдельные вопросы изучения агрессии и агрессивного поведения привлекали внимание многих авторов, найдя отражение в ряде работ [3–8 и др.].

Антропологические исследования наглядно свидетельствуют о том, что те или иные проявления агрессивности тесно связаны не с биологией, а с типами человеческой культуры. Они показывают, что переживания и эмоции, порождаемые как внешними, так и внутренними причинами, выражаются у человека обычно в форме, принятой в той культуре, к которой он принадлежит. То есть возникновение и развитие агрессивности зависит в первую очередь от общественных условий, к которым относится как общественное устройство, так и ближайшая общественная среда, малая группа [9].

Проявлениям агрессивности способствуют недостатки воспитания, осуществляемого разными институтами социализации, в т.ч. не только семьей, школой, но и средствами массовой информации и др.

В данном исследовании мы рассматриваем агрессивность как особое личностное, психическое свойство, черту характера. Под агрессией следует понимать какое-либо конкретное физическое, вербальное, поведенческое действие, обычно определенное агрессивностью (личностным свойством) соответствующего субъекта, или ситуационными факторами. Агрессия обычно трактуется как неадекватное, деструктивное поведение по отношению к другим людям, что входит в противоречие с ожидаемыми общепринятыми нормами в обществе. Один из круп-

Таблица 1
Сравнительные данные форм агрессии
у спортсменов и не спортсменов
($\bar{X} \pm m$), баллы

Виды агрессии	Не спортсмены	Спортсмены	p
Физическая	5,03±0,14	4,5±0,38	<0,05
Косвенная	4,92±0,11	3,57±0,33	<0,05
Вербальная	8,46±0,16	7,38±0,33	<0,05
Негативизм	3,18±0,28	2,42±0,25	<0,05
Чувство вины	6,39±0,16	5,80±0,4	<0,05
Раздражение	6,07±0,45	3,92±0,39	<0,05
Обида	4,29±0,13	3,34±0,37	<0,05
Подозрительность	6,47±0,15	7,80±0,39	>0,05
Среднее значение	5,38±0,20	4,47±,36	<0,05

Таблица 2
Показатели суммарных индексов агрессивных реакций и враждебности
у студентов, занимающихся и не занимающихся спортом
($\bar{X} \pm m$), баллы

Индексы	Не спортсмены	Спортсмены	p
Агрессивность	19,05±0,32	15,96±0,82	<0,05
Враждебность	10,86±0,22	9,00±0,60	<0,05

нейших специалистов в области изучения агрессии Л. Берковиц [10] рассматривает ее в основном как негативное стремление причинить ущерб.

Тематика исследований ряда авторов [11 – 14 и др.] показывает, что занятия спортом влияют на агрессивность. Но является ли агрессивность свойством, характерным именно для спортсменов? Тем более очень важно различать агрессивность в быту, на службе, в семье, например, и агрессивность боксеров на спортивном ринге. Действительно ли спортсмены агрессивнее не спортсменов? Решению этих вопросов и посвящено настоящее исследование.

Исследование проводилось на базе Омского государственного университета путей сообщения и Сибирского государственного университета физической культуры и спорта (г. Омск). В эксперименте приняли участие студенты 1 – 4-х курсов, в возрасте 17 – 22 лет. Испытуемые были разделены на две группы. Первую группу составили студенты ОмГУПСа. Во вторую группу вошли студенты СибГУФКа, занимающиеся единоборствами (бокс, кикбоксинг, рукопашный бой, борьба, фехтование).

Для изучения агрессивности студентов использовалась методика Басса – Дарки. Данный опросник позволяет выявлять такие формы агрессивных и враждебных реакций, как: физическую (прямое нападение); косвенную вербальную агрессию; склонность к раздражению; негативизм; обиду; подозрительность; угрызение совести, чувство вины.

Физическая, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности.

Результаты исследования агрессии у студентов, занимающихся и не занимающихся спортом, позволили определить типичные для испытуемых формы агрессивного поведения и средние показатели агрессивности и враждебности (табл. 1).

Из полученных данных видно, что все показатели, характеризующие студентов не занимающихся

спортом, выше показателей признаков в группе спортсменов. Различия достигают достоверно значимых величин ($p < 0,05$), за исключением показателя подозрительности.

Анализ показателей индексов агрессивных реакций и враждебности у испытуемых выявил, что показатели этих индексов у студентов, не занимающихся и занимающихся спортом, находятся в пределах нормы. У не спортсменов он равен 19,05, а у спортсменов — 15,96.

В то же время было выявлено, что индекс враждебности у не спортсменов выше нормы и равен 10,86. У спортсменов этот показатель равен 9,00, что считается нормой. Различия в показателях индекса враждебности достигают достоверно значимых величин ($p < 0,05$) (табл. 2).

Это говорит о том, что люди, занимающиеся спортом, эмоционально более устойчивы (так как в период тренировок и особенно соревнований им приходится испытывать сильное психоэмоциональное напряжение, которое в большинстве своем они преодолевают при помощи различного рода методик). Они сдержанны, так как любой вид спорта ограничен рамками правил, переступить которые нельзя, а все это сопровождается соблюдением принципов спортивной этики. Спортсмены не эгоистичны по отношению к другим, их деятельность проходит в коллективе и зачастую зависит от него, каждый спортсмен — часть коллектива. Все это накладывает свой отпечаток на поведение в обществе в целом и свидетельствует о том, что спортсмены в большей степени благосклонны к окружающему миру.

В этой связи мы полагаем, что занятия спортом позволяют студентам переключить свою агрессию на тренировки и соревнования, а также получить позитивные переживания в связи с достижением результатов, в некоторой степени получить также позитивные педагогические воздействия от своих тренеров (наставников). В то время как студенты, не занимающиеся спортом, этой возможности не

имеют и в большинстве своем с этим недугом (агрессией) пытаются справиться самостоятельно, либо сдерживая негативные чувства в себе, либо «выплескивая» их в среду общества, на окружающих.

Для получения достоверных данных об агрессии и агрессивности мы в ходе исследования применили также методику Ассингера. Целью обследования по данной методике студентов-спортсменов и студентов, не занимающихся спортом, являлась оценка их общей агрессивности, без дифференцирования по видам агрессии. Результаты повторили сведения об общей агрессивности, полученные в предшествующем исследовании.

Агрессивность студентов, занимающихся спортом, выразилась $37,3 \pm 0,58$ очками по Ассингеру, что соответствует критерию умеренной агрессивности. Результаты опроса студентов, не занимающихся спортом, были равны $40,6 \pm 0,93$ очка, что также соответствует умеренной агрессивности, но выше, чем у студентов-спортсменов на статистически значимом уровне ($p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что занятия спортом, даже такими видами как единоборства (в нашем случае: бокс, кикбоксинг, рукопашный бой, борьба, фехтование), могут способствовать снижению общей агрессивности. Кроме того, многочисленные примеры влияния воспитания как на рост агрессивного поведения молодежи, так и на его коррекцию посредством занятий спортом дает современная практика.

Библиографический список

1. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — М.: Республика, 1994. — 447 с.
2. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология» / Х. Хекхаузен; пер. с англ. — 2-е изд. — М.; СПб.: Питер, 2003. — 859 с.
3. Алемаскин, М. А. Психолого-педагогические факторы предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних / М. А. Алемаскин // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних. — Тюмень, 1985. — С. 5–11.

4. Закаморный, С. О. Понятие и оценка агрессивного поведения в спорте / С. О. Закаморный, В. Н. Смоленцева // Научные труды: ежегодник. — Омск: Изд-во СибГУФК, 2010. — С. 226–230.

5. Колчина, Л. П. Связь поведенческого и вербального показателей социальной агрессивности и агрессивности при фрустрации / Л. П. Колчина // Темперамент / Под ред. В. С. Мерлина. — Пермь, 1976. — С. 45–64.

6. Левитов, Н. Д. Психическое состояние агрессии / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. — 1972. — № 6. — С. 168–171.

7. Реан, А. А. Изучение агрессивности личности / А. А. Реан // Психология изучения личности. — СПб., 1999. — С. 216–251.

8. Румянцева, Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 82–86.

9. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие / Л. М. Семенюк. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. — 96 с.

10. Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. — 510 с.

11. Краев, Ю. В. Влияние особенностей вида спорта на проявления агрессии и агрессивности у спортсменов: дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Краев. — СПб., 1999. — 141 с.

12. Кретти, Б. Д. Психология в современном спорте / Б. Д. Кретти. — М.: Физкультура и спорт, 1978. — 109 с.

13. Martens, R. Coaches guide to sport psychology / R. Martens. — Human Kinetics Publishers, INC, 1987. — 195 p.

14. Weinberg, R. S. Foundations of sport and Exercise Psychology / R. S. Weinberg, D. Gould. — New York, 1995. — P. 60–95.

АНТИПИН Виталий Борисович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт».

Адрес для переписки: vitaly-anti@mail.ru

ГЕРМАН Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт».

Адрес для переписки: elenagerman79@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 07.10.2013 г.

© В. Б. Антипин, Е. В. Герман

Книжная полка

Петрова, Н. Н. Психология для медицинских специальностей: учеб для СПО / Н. Н. Петрова. — 6-е изд., стер. — М.: Academia, 2013. — 320 с. — Гриф МО РФ. — ISBN 978-5-7695-9521-9.

В соответствии с образовательным стандартом в учебнике освещены основные направления психологии, психология личности и малых групп, психология общения, задачи и методы психологии, основы психосоматической медицины, особенности психических процессов в норме и патологии. Учебник направлен на подготовку выпускников к оказанию населению квалифицированной сестринской помощи для сохранения и поддержания здоровья человека в разные возрастные периоды жизни, участие в профилактических, лечебно-реабилитационных и диагностических доврачебных мероприятиях в системе первичной, специализированной и высокотехнологичной медицинской помощи. Учебник может быть использован при изучении общепрофессиональной дисциплины ОП.02 «Психология» в соответствии с ФГОС СПО для всех специальностей укрупненной группы 060000 «Здравоохранение». Для студентов средних медицинских учебных заведений.

Ефремов, Е. Г. Общепсихологический практикум: учеб. электрон. изд. локального распространения: учеб. пособие / Е. Г. Ефремов; ОмГТУ. — Омск: Изд-во ОмГТУ, 2013.

В учебном электронном издании детально и развернуто представлено содержание основных методов современной психологии. Призвано обеспечить самостоятельную подготовку студента в ознакомлении с основными методами, применяемыми в социально-психологических исследованиях. Предназначено студентам дистанционной, а также очной и заочной форм обучения.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ: АНАЛИЗ ОПЫТА СТРАН СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ, АВСТРАЛИИ И НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ

В статье рассматривается опыт деятельности школ, университетов и ассоциаций по работе с одаренными детьми в странах Северной Америки, Австралии и Новой Зеландии. Анализируются принципы выявления, технологии обучения и поддержки талантливых детей, программы обучения педагогов в сфере одаренного образования и исследовательская деятельность по теме. Представлен сравнительный анализ работы с одаренными детьми в странах Северной Америки, Австралии и Новой Зеландии, а также перспективы применения рассмотренного зарубежного опыта в российской практике.

Ключевые слова: одаренное образование, зарубежный опыт, политика образования, выявление одаренных, подготовка учителей, образовательные программы.

Современная эпоха диктует необходимость инвестиций в человеческий капитал, ведь именно такие инвестиции способствуют инновационному развитию экономики и социальной сферы стран, обеспечивают рост их благосостояния и содействуют формированию человеческого потенциала. Важными условиями конкурентоспособности в XXI веке становятся такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. В связи с этим важнейшим направлением современной системы образования становится подготовка людей, обладающих этими качествами, что, в первую очередь, подразумевает под собой работу по выявлению, поддержке и развитию одаренности у детей и подростков.

Результативность подобной деятельности за рубежом достаточно велика и видна в оценках образовательных достижений, которые являются результатом проводимых сообществом разнообразных исследований. Одним из признанных в мире примеров такой деятельности является Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) осуществляется Организацией Экономического Сотрудничества и Развития ОЭСР (Organization for Economic Cooperation and Development). Исследование PISA проводится трехлетними циклами, начиная с 2000 года. И если в 2000 г. в исследовании приняли участие 32 страны, то в последние годы количество участников возросло вдвое — шестьдесят пять (2009 год) и шестьдесят четыре (2012) страны [1].

Основной целью исследования PISA является оценка образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста. Однако исследование направлено не столько на определение уровня освоения школьных программ, сколько на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. Основными областями

для оценки образовательных достижений в 2009 году стали «грамотность чтения» (приоритетная область оценки, на которую отведено две трети времени тестирования), «естественнонаучная грамотность» и «математическая грамотность». Первую десятку рейтинга 2009 года (результаты 2012 года пока не опубликованы) прочно заняли Канада, Австралия, Новая Зеландия, страны Азии (Гонконг, Сингапур, Корея, Китай, Япония) и несколько стран Европы; вторую десятку — европейские страны и США.

Исследование основывается на гипотезе о том, что стабильно высокие показатели тестов школьников этих стран являются, в значительной степени, результатом эффективной работы с одаренными детьми и следствием реализации в школах этих стран триады — хорошие учителя, комфортные школы и продуманные учебные программы. Мы провели исследование опыта деятельности школ, университетов и ассоциаций по работе с одаренными детьми в странах Северной Америки, Австралии и Новой Зеландии, прочно занимающих места в первых десятках рейтинга. В данной статье мы предпримем попытку провести сравнительный анализ форм и методов работы с одаренными детьми на этих континентах с целью определения их потенциала для внедрения в российской образовательной практике.

В Северной Америке выявление одаренных детей осуществляется с помощью оценок учителей, родителей, психологов, а также различных тестов. Центр одаренного образования и развития талантов при университете Коннектикута (Neag Center for Gifted Education and Talent Development) [2] разработал тесты, позволяющие «выловить» маленького гения, а также методику дальнейшей работы с ним, по которой работает множество школ по всему миру. Для детей существует множество «сортировочных» тестов, которые помогают четко определить ту область, в которой ребенок талантлив. Причем тесты включают в себя не только стандартные опросники,

но и исключительно медицинские исследования (к примеру, измерения активности мозга). Однако всегда есть исключения: в специализированной начальной школе «Охотник» (Hunter) в Нью-Йорке придерживаются концепции врожденной одаренности, считая, что каждый ребенок по-своему талантлив. В этой школе кроме обязательных дисциплин каждый учащийся с помощью психолога выбирает из примерно 50 факультативных предметов те, которые наиболее удовлетворяют его склонностям и потребностям. Затем постоянно проводится мониторинг развития его способностей для корректировки его дополнительных курсов [3]. Таким образом, эта школа пытается сделать каждого ребенка одаренным — главное, найти его «одаренность».

Что касается методик работы с одаренными детьми, то в США и Канаде они несколько отличаются между собой. В США проводится [3]:

- 1) постоянный мониторинг развития способностей в период обучения в начальной и средней школе с участием психологов;
- 2) профильное деление на классы;
- 3) специализированные школы;
- 4) дополнительное образование за пределами школ;
- 5) образовательная программа «Ранний колледж» (зачисление кредитов по дисциплинам, изученным факультативно в старших классах школы);
- 6) программа «Академия летнего обучения» (изучение университетских программ старшеклассниками под руководством преподавателей);
- 7) научные (летние) экспедиции по углубленному изучению фундаментальных и общественных наук;
- 8) программа «Независимое обучение» (самостоятельное изучение дисциплин, независимое тестирование и зачисление изученных дисциплин в университетскую программу).

В Канаде разработана особая программа одаренного обучения «Мультивозрастной класс (Multi-Age Cluster Class (МАСС))», предназначенная для обогащения регулярного учебного плана учащихся 4–7 классов. Для зачисления ребенка в программу определенные баллы IQ не нужны; ученик должен быть в состоянии «думать вне стандартов». В программе МАСС каждый ученик с родителями и учителем персонализирует свои цели в индивидуальном учебном плане, который суммирует эти цели в четырех направлениях программы МАСС: грамотность, способность к количественному мышлению, автономное изучение и проектная работа. Ученики выбирают собственный темп изучения; многие из них ускоряются через математику, изучая в 6-м классе, например, математику 7-го или 8-го класса. Много внимания в программе уделяется развитию критического мышления у учеников. Изучение математики через «решение проблем» позволяет ученикам программы получать высокие результаты на математических соревнованиях.

В Канаде активно идет развитие дистанционных форм обучения одаренных детей. Так, например, школа «Афулион» (Вэлланд, штат Онтарио) создает дистанционную интенсивную обучающую среду для одаренных детей, нацеленную на предоставление учащимся курсов и учебных программ, отсутствующих в очном учебном заведении [4].

В Канаде существуют разные программы для обучения одаренных детей, что связано с системой образования Канады в целом. Являясь страной с одним из самых высоких уровней жизни в мире, Канада инвестирует большие деньги на развитие образова-

ния, научные исследования и оборудование для своих учебных заведений. Что касается США, то значительную долю финансирования программ для одаренных составляют пожертвования и вклады различных фондов, компаний и корпораций, а также расходы из бюджетов штатов.

Стоит также отметить такую специфическую черту американской системы образования (как в целом, так и в частности с одаренными детьми), как наличие множества ассоциаций, которые ведут активную деятельность в сфере образования. К примеру, Национальная ассоциация для одаренных детей (National Association for Gifted Children) [5] обеспечивает работу более чем с тремя миллионами талантливых детей. Американская психологическая ассоциация (American Psychological Association) разработала несколько проектов по внешкольной работе с маленькими гениями «с целью передачи опыта и знаний от старшего поколения выдающихся людей молодым талантам. В летних лагерях дети встречаются со своими будущими наставниками, а затем в течение года выполняют научные исследования. Для участия в некоторых проектах выбираются одаренные дети из малообеспеченных семей» [3].

Проведенный анализ показывает, что работа с одаренными детьми, несмотря на наличие общих целей и задач, имеет в США и Канаде свою специфику. Собственные методики сформировались и в образовательных системах Австралии и Новой Зеландии. В этих странах стремятся выявить максимально возможное количество маленьких гениев из разных социальных и этнических групп населения, в том числе и из неблагоприятной среды. Методы выявления одаренных во многом схожи с применяемыми в Северной Америке: наблюдение родителей и педагогов, собеседование, экспертные оценки, самоидентификация, нейтральные в национально-культурном отношении тесты умственного развития, тесты успеваемости.

Работа с одаренными учащимися в Австралии и Новой Зеландии реализуется в следующих направлениях [6–9]:

- 1) формирование групп одаренных учащихся в обычной школе;
- 2) организация «фокусированных» классов;
- 3) специальные конкурсные школы;
- 4) обогащение, расширение, ускорение и уплотнение программ для одаренных;
- 5) интерактивные обучающие онлайн-программы;
- 6) летние лагеря;
- 7) программы раннего обучения для дошкольников;
- 8) соревнования, предметные олимпиады, стратегические игры;
- 9) система внешкольного образования (клубы, секции).

Между образовательными системами штатов и территорий Австралийского союза имеются расхождения в программно-методологических подходах к поддержке одаренных учащихся. Интересным примером региональной австралийской программы для талантливых детей является программа Ignite, финансируемая департаментом образования Южной Австралии. Ignite предоставляет ученикам возможность окончить 8, 9 и 10 классы за два года, составить для себя индивидуальное расписание, выбрать дополнительные предметы или углубленно изучить обязательные. Также уделяется большое внимание музыкальным, художественным и спортивным талантам, поощряется нестандартное, креативное мышление.

Формы и методы работы с одаренными школьниками в странах Северной Америки, Австралии и Новой Зеландии

Континент	Северная Америка	Австралия и Новая Зеландия
Изучаемые страны	США, Канада	Австралия, Новая Зеландия
Выявление одаренных детей	<ul style="list-style-type: none"> — Оценка учителей. — Оценка родителей. — Оценка психологов. — Стандартные тесты. — Тесты для выявления одаренности. — «Сортировочные» тесты на выявления области, в которой ребенок талантлив. — Медицинские исследования. 	<ul style="list-style-type: none"> — Оценка родителей. — Оценка учителей. — Самоидентификация ребенка. — Экспертные оценки. — Собеседование с ребенком. — Нейтральные в национально-культурном отношении тесты умственного развития. — Тесты успеваемости.
Образовательные программы для одаренных детей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Постоянный мониторинг развития способностей с участием психологов. 2. Профильное деление на классы. 3. Специализированные школы. 4. Дополнительное образование за пределами школ. 5. Образовательная программа «Ранний колледж» (зачисление кредитов по дисциплинам, изученным факультативно в старших классах школы). 6. Программа «Академия летнего обучения» (изучение университетских программ старшеклассниками под руководством преподавателей университетов). 7. Научные (летние) экспедиции по углубленному изучению фундаментальных и общественных наук. 8. Программа «Независимое обучение» (самостоятельное изучение дисциплин, независимое тестирование и зачисление изученных дисциплин в университетскую программу). 9. Программа одаренного обучения «Мультивозрастной класс». 10. Дистанционная интенсивная обучающая среда для одаренных детей. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование групп одаренных учащихся в обычной школе. 2. Организация «фокусированных» классов. 3. Специальные конкурсные школы. 4. Обогащение, расширение, ускорение и уплотнение программ для одаренных. 5. Интерактивные обучающие онлайн-программы. 6. Летние лагеря. 7. Программы раннего обучения для дошкольников. 8. Соревнования, предметные олимпиады, стратегические игры. 9. Система внешкольного образования (клубы, секции). 10. Гибкое построение учебного плана. 11. Семинары и мастер-классы. 12. «Программа одного дня» (One Day School programme) (один целый школьный день в неделю работа в группе с другими одаренными детьми). 13. Онлайн программа «GO» (дистанционная форма «Программы одного дня»).

Все участники программы Ignite обучаются в специальных классах и группах для одаренных детей» [10].

Несколько иные методики применяются в Новой Зеландии [11]:

- гибкое построение учебного плана, который разработан так, чтобы позволить гибко применять его для удовлетворения потребностей разных групп учеников;

- семинары и мастер-классы;

- «Программа одного дня» (One Day School programme) для детей с 6 лет до 8 лет (на площадках по всей стране). Дети, зарегистрированные в «Программе одного дня», каждую неделю проводят один целый школьный день в одном из филиалов Центра одаренного образования Джорджа Паркина [12], работая вместе с другими детьми приблизительно того же возраста и высокого уровня способностей под руководством специально обученного учителя.

В отличие от традиционной программы, однодневная школа не разделена на четкие области учеб-

ного плана. Вместо этого дети работают в течение дня или нескольких дней по какой-то определенной теме, которая помогает показать детям междисциплинарные связи, соприкосновение различных областей знания друг с другом. Такие темы поддерживают одаренных детей в исследовании тех «почему» и «что если», которые так интригуют и увлекают их. Примеры тем: природа времени, черные дыры, возможности карьерного роста в Древнем Египте, теория узла, проектирование улицы, создание работающего велосипеда с квадратными колесами, понимание ДНК, строительство своей собственной страны и др. Дети, учащиеся в Однодневной школе, по уведомлению Министерства образования, отмечаются «присутствующими» в обычной школе.

- Онлайн программа GO (Gifted online) — новозеландская образовательная инициатива для тех одаренных детей, кто находится далеко от площадок «Программ одного дня». Она основана на использовании компьютерных технологий и дистанцион-

ного обучения для того, чтобы позволить ученикам из сельской местности или удаленных мест получить доступ к ведущей новозеландской программе одаренного обучения.

В обеих странах ведутся научные исследования и поощряется профессиональное развитие и обучение педагогов, работающих с одаренными детьми. В Австралии подготовка таких специалистов ведется в университетах, в Новой Зеландии — силами общественных организаций в виде различных мастер-классов и научных конференций.

Новозеландская Ассоциация для одаренных детей (NZAGC) [13] публикует для одаренных детей и их семей журнал «Высокие маки» (Tall Poppies), спонсирует и организует национальные конференции и мастер-классы для учителей, родителей и детей, а также собирает библиотеку книг, аудио и видео носителей, игр и памфлетов по данной тематике, которой могут пользоваться все члены ассоциации. NZAGC обеспечивает работу онлайн форума для обсуждения любых проблем, связанных с одаренными детьми. Автономные региональные подразделения ассоциации организуют различные мероприятия — родительские вечера, дни сбора клуба и т.п., где одаренные дети и их родители могут найти поддержку, дружбу и мотивацию. Австралийские региональные ассоциации для одаренных детей также осуществляют подобную деятельность.

Таким образом, в Австралии и Новой Зеландии работа с одаренными детьми ведется очень активно, разработаны собственные методики, применяются дистанционные технологии. В Австралии потребность одаренных учащихся в специализированном обучении даже закреплена законодательно на государственном уровне, что выводит поддержку талантливых детей в этой стране на уровень системных требований [7].

Опыт работы с одаренными детьми в рассмотренных нами странах позволяет утверждать, что распространенными способами выявления «маленьких гениев» являются оценки учителей, родителей, психологов, самоидентификация ребенка, а также различные стандартизированные и специальные тесты успеваемости и умственного развития. Однако иногда применяются медицинские исследования мозга ребенка (США). Во всех изученных странах для работы с одаренными детьми применяются специальные классы и экспериментальные программы в обычных школах; специализированные школы; летние лагеря и экспедиции для одаренных детей; дополнительное внешкольное образование. В Канаде, Новой Зеландии и Австралии активно развивается дистанционное обучение одаренных детей, разрабатываются интерактивные обучающие онлайн программы для одаренных школьников.

Вместе с тем в различных странах есть специфические методы работы с одаренными детьми. Так, в США развито взаимодействие школ и университетов в работе с одаренными детьми, которые под руководством преподавателей вузов изучают университетские программы; происходит зачисление кредитов по дисциплинам, изученным факультативно в старших классах школы; возможно самостоятельное изучение дисциплин, независимое тестирование и зачисление изученных дисциплин в университетскую программу. В Австралии и Новой Зеландии особое внимание уделяется обогащению, расширению, ускорению и уплотнению программ для одаренных. В Новой Зеландии разработана особая программа одаренного обучения «Программа одного

дня», в Канаде — программа «Мультивозрастной класс».

Поддержка одаренных школьников требует постоянного обучения педагогов, работающих с этими детьми. В Северной Америке, Австралии и Новой Зеландии преподавателям предлагается повышение квалификации в сфере одаренного образования, ведутся научные исследования, организуются конференции, семинары, мастер-классы по одаренному образованию.

Интересным общественным явлением в изучаемой нами сфере являются различные ассоциации для одаренных детей, распространенные на данных континентах. Подобные организации, в основном, занимаются лоббированием интересов и обеспечением доступного образования для одаренных детей, в том числе неимущих, разработкой новых методик преподавания и стандартов образовательных программ, обеспечением профессионального развития преподавателей; проводят различные мероприятия для детей и родителей, занимаются научно-исследовательской деятельностью, информационным сопровождением и популяризацией образования одаренных детей.

Выявленные в результате анализа опыта стран Северной Америки, Австралии и Новой Зеландии формы и технологии выявления, поддержки и развития одаренности у детей и подростков (табл. 1) позволяют более широко использовать их для диверсификации работы по выявлению и развитию одаренности, включая развитие электронного обучения и дистанционные технологии, применяемые преимущественно в регионах с большой территорией и неравномерной доступностью к образовательным центрам, университетам и специализированным учреждениям, что делает этот опыт особенно интересным и перспективным для развития в Российской Федерации.

Библиографический список

1. Programme for International Student Assessment (PISA) // Organization for Economic Cooperation and Development [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.oecd.org/edu/pisa> (дата обращения: 20.10.2013).
2. Neag Center for Gifted Education and Talent Development [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gifted.uconn.edu> (дата обращения: 20.10.2013).
3. Зарубежный опыт // Одаренное поколение [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.masters.donntu.edu.ua/talented/foreign.htm> (дата обращения: 20.10.2013).
4. Анализ отечественного и зарубежного опыта дистанционного обучения иностранным языкам // Педагогика и психология // Каталог статей и учебных пособий JourClub. 2007—2013 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.jourclub.ru/6/993/2/> (дата обращения: 20.10.2013).
5. National Association for Gifted Children. 2008 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.nagc.org> (дата обращения: 20.10.2013).
6. Gifted Education // Aussie Educator. 2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.aussieeducator.org.au/education/specificareas/gifted.html> (дата обращения: 20.10.2013).
7. Переверзев, А. В. Работа с одаренными учащимися в государственной системе образования Австралии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Переверзев. — Курск : КГУ, 2006. — 20 с.
8. Gifted and Talented Children and Students Policy. 2012 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.decs.sa.gov.au/docs/documents/1/GiftedChildrenandStudents.pdf> (дата обращения: 20.10.2013).

9. The Education of Gifted and Talented Children // Parliament of Australia: Senate [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate (дата обращения: 20.10.2013).

10. The Heights School // Global-Class. 2006-2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.global-class.org/schools/37> (дата обращения: 20.10.2013).

11. Gifted & Talented Online [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://gifted.tki.org.nz> (дата обращения: 20.10.2013).

12. The Gifted Education Centre [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.giftededucation.org.nz> (дата обращения: 20.10.2013).

13. The New Zealand Association for Gifted Children. 2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gifted-children.org.nz> (дата обращения: 20.10.2013).

МОЖАЕВА Галина Васильевна, кандидат исторических наук, доцент (Россия), заведующая кафедрой гуманитарных проблем информатики философского факультета.

Адрес для переписки: mozhaeva@ido.tsu.ru

МОЖАЕВА Полина Николаевна, аспирантка кафедры социальной работы философского факультета.

Статья поступила в редакцию 22.10.2013 г.

© Г. В. Можаяева, П. Н. Можаяева

УДК 378.016

А. Р. СЫСЕНКО

Омская академия МВД России

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЯМ ПО КРИМИНАЛИСТИКЕ

В данной статье рассматриваются различные виды самостоятельной работы курсантов при подготовке к занятиям по криминалистике. Неотъемлемой частью педагогического процесса выступает самостоятельная подготовка, которая относится к числу основных форм обучения. Методом ее проведения является самостоятельная работа курсантов по освоению дисциплины криминалистики и овладению навыками профессиональной и другой деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, криминалистика, самостоятельная подготовка, организация.

Важную роль в организации обучения курсантов по курсу криминалистики имеет самостоятельная работа. От того, насколько она правильно организована и результативна, зависит общий успех подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Самоподготовка отражает организационную и временную характеристику самостоятельной деятельности обучающихся [1, с. 22], т.е. определяет, где, когда и сколько времени могут курсанты самостоятельно работать над изучением программного материала и решением других учебно-исследовательских задач.

До настоящего времени отсутствует единое общепризнанное определение «самостоятельная работа учащихся», которое можно было бы рассматривать как универсальное. Однако проблема самостоятельности в обучении в том или ином аспекте была поставлена еще в античности (Аристотель, Аристоксен, Архит, Марк Фабий Квинтилиан). Неоценимый вклад в разработку идеи самостоятельности учащихся внесли западноевропейские педагоги и мыслители (А. Бине, И. Ф. Герbart, М. Монтень и др.). Отечественные просветители и педагоги также не остались в стороне от решения данной проблемы (М. В. Ломоносов, В. Н. Татищев, Н. Г. Чернышевский и др.). В XX веке деятельность ученых была направлена

на разработку понятия «самостоятельная работа» как составной части самостоятельности учащихся [2, 3].

В научной литературе понятие «самостоятельная работа» рассматривается как многоаспектное и многофункциональное [4–6].

В качестве основных признаков самостоятельной работы называются наличие определенного задания; специально отведенное время для выполнения задания; мыслительная деятельность учащегося; руководство со стороны учителя; отсутствие непосредственного вмешательства; оформление полученных результатов [4–7].

Анализ литературы показывает, что чаще всего встречаются попытки классификаций самостоятельной работы учащихся на основе дидактической цели [6, 8].

Дидактические цели самостоятельной подготовки курсантов состоят в том, чтобы:

— научить их самостоятельно добывать знания из различных литературных источников, формировать навыки и умения, необходимые будущим специалистам;

— повысить ответственность курсантов за свою профессиональную подготовку, формирование личностных и профессионально-деловых качеств;

— развивать самостоятельность в планировании, организации и выполнении своей предстоящей служебной деятельности;

— формировать у курсантов профессиональное мышление при выполнении индивидуальных творческих заданий по курсу криминалистика.

Достижение этих и иных целей обеспечивается: во-первых, увеличением в учебных планах на самостоятельную подготовку курсантов до 50 % общего бюджета учебного времени; во-вторых, организацией различных видов самостоятельной подготовки, на которых курсанты избирательно используют многообразие методов самостоятельной работы для овладения программным материалом [9].

Организация самостоятельной работы по курсу криминалистики складывается из трех компонентов:

— разработки методики ее проведения на кафедральном уровне;

— организации самостоятельной работы курсантов преподавателем криминалистики;

— непосредственной самостоятельной работы курсанта.

Кафедра должна исходить из принципа определяющего значения самостоятельной работы курсанта в процессе его обучения криминалистике. Поэтому все предыдущие занятия по каждой теме и разделу курса, проведенные под руководством преподавателя, должны носить обзорный и установочный характер, развивая у обучающихся стремление к самостоятельному поиску ответа на сложные вопросы криминалистики.

На кафедральном уровне необходимо определить:

— резерв времени курсанта, которым он может располагать для самостоятельной работы по всему курсу криминалистики и его основным разделам и темам; содержание и формы работы кафедр и преподавателей по обеспечению эффективной самостоятельной работы курсантов;

— содержание и формы отчетных работ курсантов (например, определить задания в тетради для лабораторных работ по криминалистике) [10], которые они должны выполнить в процессе самостоятельной работы.

Значительный вклад в самостоятельную работу курсантов должны вносить преподаватели, ведущие занятия по криминалистике. На лекциях необходимо определять круг проблем, требующих дальнейшей самостоятельной работы курсантов; перечень рекомендуемой литературы для изучения отмеченных вопросов, а также рекомендации по порядку их изучения и решения. Для подготовки к семинарам, практическим занятиям и лабораторным работам, на предыдущих занятиях и в процессе консультации, следует объяснить обучающимся, где и как они должны проводить свою самостоятельную работу, а также обратить их внимание на наиболее сложные вопросы, требующие дополнительного изучения.

Цель преподавателей заключается не только в том, чтобы дать курсантам необходимый объем знаний, но и в том, чтобы привить обучающимся умения и навыки выбирать из огромной массы научной информации то ценное, что требуется им для будущей специальности; научить творчески мыслить и грамотно применять знания на практике; формировать у них постоянную потребность к самообразованию, т.е. стремление приобретать знания самостоятельно.

Решающим элементом организации самостоятельной работы курсантов является целенаправленное ее осуществление обучающимися.

Педагогическая практика убедительно свидетельствует, что наиболее глубокие знания показывают те курсанты, которые много и эффективно работают самостоятельно по изучению дисциплины. Поэтому об уровне самостоятельной работы курсантов можно судить по показателям их участия в учебном процессе.

Кроме того, поскольку криминалистика является прикладной юридической дисциплиной, о ходе и результатах самостоятельной работы курсантов свидетельствуют также отчетные работы, которые они должны представлять по итогам изучения отдельных разделов и темам курса криминалистики.

Так, по разделу криминалистики «Криминалистическая техника» предусмотрена тетрадь для лабораторных работ [11], которая содержит задания по всем его темам. Выполнение заданий в тетради, их качество ярко демонстрирует отношение курсантов к освоению материала по криминалистике. В силу индивидуальности каждого курсанта, некоторые задания курсанты не успевают сделать на занятии, выполняют их уже самостоятельно.

Как известно, знания, умения и навыки передаются от одного человека к другому не как материальные объекты, а в виде «объективной формы существования». По мнению С. В. Матюшенко, объективная форма существования обладает «всеобщностью, предельностью и целостностью» [12]. Поэтому овладение знаниями, умениями и навыками формирует у каждого обучающегося множество объективных форм существования. Особенно ясно это видно, когда курсант осуществляет данный процесс путем самостоятельного познавательного труда, как в ходе занятий, так и в часы самоподготовки. Именно поэтому необходимо, чтобы каждый из них осознал, что без упорного самостоятельного труда нельзя овладеть профессией и кто не научился самостоятельно добывать знания, тот не способен заниматься самообразованием.

Вышесказанное позволяет гибко организовать самообучение курсантов в процессе овладения профессией. Ниже представлены различные виды самоподготовки и наиболее свойственные им методы самостоятельной работы курсантов.

Учебная самоподготовка, предусматривающая распорядком дня учебного заведения, как правило, после аудиторных занятий по расписанию. На нее отводится до трех часов времени ежедневно. Основной ее целью является обеспечение подготовки курсантов к предстоящим занятиям.

Виды самостоятельной работы по криминалистике:

— чтение рекомендуемой литературы;

— изучение и конспектирование различных источников;

— выполнение заданий для самостоятельной работы, которые содержатся в планах семинаров, практических занятий, лабораторных работ и самостоятельной работы по криминалистике;

— работа с технико-криминалистическими средствами, ЭВМ;

— составление различных документов;

— самостоятельная учебная работа в практических органах ОВД во время преддипломной практики, и т.д.

Учебно-исследовательская самоподготовка учит курсантов поиску новых знаний и формированию умений, письменно излагать приобретенные знания в виде специального текста (статьи, реферата, курсовой, научной и дипломной работы, других матери-

алов). Этот вид самоподготовки, как и учебной, курсанты выполняют методом самостоятельной работы, но характер ее иной.

Из перечня следует, что это более высокий уровень самостоятельной работы, направленной на развитие у курсантов познавательной деятельности исследовательского характера. Она выступает как отдельная область учебно-воспитательного процесса, развивающая творческое мышление и требует особого внимания к ее планированию и организации.

В данном случае можно выделить следующие виды самостоятельной работы по криминалистике:

- изучение различной литературы, научных трудов и монографий, других материалов, исследований;
- написание рефератов, курсовых и научных работ, представление последних на конкурс;
- разработка опросников, анкет других материалов для исследований;
- проведение исследований в практических органах и учебных заведениях;
- обработка материалов исследований вручную или на ЭВМ;
- написание дипломных работ и т.д.

Организация самостоятельной подготовки обучающихся под руководством преподавателя интегрирует в себе первые две разновидности самостоятельной подготовки. Первый вариант самостоятельной подготовки определен как особый вид индивидуальных занятий под руководством преподавателя [13]. Организационно темы таких занятий включаются в расписание и учитываются в учебной нагрузке преподавателя.

Планирование и организация самостоятельной такой подготовки курсантов сводится к следующему: кафедра криминалистики при составлении новых или переработке существующих рабочих учебных программ, определяя объем содержания дисциплины криминалистика, предусматривает темы, которые курсанты осваивают самостоятельно под руководством преподавателя (так, для курсантов, обучающихся по специальности 031001.65 Правоохранительная деятельность, это следующие темы): в разделе 1. Введение в криминалистику (История криминалистики); в разделе 2. Криминалистическая техника (Криминалистическая фоноскопия); в разделе 3. Криминалистическая тактика (Тактика задержания), в разделе 5. Криминалистическая методика (Методика расследования присвоения или растраты, Методика расследования преступлений в сфере компьютерной информации, Методика расследования нераскрытых преступлений прошлых лет, Методика расследования экологических преступлений, Методика расследования незаконной банковской деятельности, Методика расследования легализации (отмывания) денежных средств или иного имущества, приобретенных преступным путем, Методика расследования незаконного получения кредита и злостного уклонения от погашения кредиторской задолженности, Методика расследования изготовления или сбыта поддельных кредитных либо расчетных карт и иных платежных документов, Методика расследования криминальных банкротств, Методика расследования коммерческого подкупа. Методика расследования взяточничества).

На каждую тему, самостоятельно отрабатываемую курсантами, в планах семинаров, практических занятий, лабораторных работ и самостоятельной работы предусмотрены методические указания для курсантов по изучению темы, задания для самостоятельной работы и рекомендуемые источники.

Кафедра заблаговременно доводит до курсантов тематику индивидуальных заданий, оказывает каждому необходимую методическую помощь и по возможности обеспечивает литературой. Преподаватель кафедры криминалистики:

- постоянно поддерживает связь со своими курсантами;
- обеспечивает их учебно-методическими материалами;
- учит систематически работать над усвоением тем и разделов криминалистики;
- тщательно анализирует выполняемые задания и выделяет время на исправление ошибок;
- помогает осваивать наиболее эффективные приемы изучения дисциплины криминалистики;
- своевременно докладывает на кафедре о ходе самостоятельной работы курсантов по индивидуальным планам обучения.

Следует отметить, что в процессе учебных занятий по криминалистике необходимо постоянно развивать у курсантов познавательную активность.

Познавательная активность как усиленная деятельность обучающихся в процессе усвоения знаний и формирования умений и навыков [14] на занятиях по криминалистике характеризуется двумя основными признаками:

- степенью напряжения волевых, физических и интеллектуальных усилий (слабая, средняя и высокая);
- содержательностью целей, средств и результатов учебной деятельности (воспроизводящая и творческая).

Дидактика утверждает, что без учебной активности нет познания (Е. А. Белкин, И. В. Горлинский и др.). Активность курсантов, в свою очередь, во многом определяется характером их познавательной самостоятельности. В то же время, чем качественнее степень познавательной самостоятельности курсантов, тем выше и содержательнее уровень их активности.

Многолетняя практика образовательных учреждений МВД России свидетельствует о том, что не всем преподавателям и не всегда удается достичь высокого уровня активности обучающихся на различных видах занятий. Это отрицательно сказывается на качестве усвоения ими знаний, формирования у них умений и тормозит развитие познавательных интересов, а также внутренних мотивов и стимулов учения.

Успехов достигают те преподаватели, которые в ходе занятий осуществляют активное взаимодействие с курсантами. При этом усвоение учебного материала по курсу криминалистика становится достоянием личности лишь тогда, когда приобретаемые знания, умения и навыки являются результатом собственных интеллектуальных усилий слушателя.

Вот почему изучение каждой темы криминалистики важно строить так, чтобы любая форма и метод обучения способствовали развитию познавательной самостоятельности обучающихся. Передовой педагогический опыт показывает [14], что развитие познавательной самостоятельности у слушателей протекает успешно тогда, когда в процессе обучения доля прямых объяснений преподавателя систематически (от занятия к занятию) уменьшается, а вес эвристической деятельности самих обучающихся возрастает [15].

Поэтому можно утверждать, что если на различных видах занятий по криминалистике непре-

ривно совершенствовать уровень самостоятельной работы курсантов, то это будет оказывать положительное влияние на развитие их познавательной активности, благодаря чему улучшится качество знаний и более успешно будет протекать процесс формирования навыков и умений.

Следующий вид самоподготовки, общественная самоподготовка, как правило, проводится в часы свободного времени, отведенного распорядком дня для курсантов.

Виды самостоятельной работы по криминалистике:

— написание материалов для выступлений на конференциях;

— выполнение различных общественных поручений и др.

Так же как и весь учебный процесс, организация самостоятельной работы курсантов образовательных учреждений МВД России при подготовке к занятиям по криминалистике должна быть направлена на индивидуализацию педагогического воздействия преподавателя на обучающихся. Особенно важно индивидуализировать работу преподавателей с курсантами, которые мало или вообще не занимаются самостоятельной работой по овладению курсом криминалистики.

Библиографический список

1. Бабурин, В. В. Самостоятельная работа слушателей в процессе подготовки к викторине по уголовному праву / В. В. Бабурин // Проблемы организации и осуществления самостоятельной работы слушателей : материалы учеб.-методич. конф. — Омск : Омская высшая школа милиции МВД РФ, 1992. — 80 с.
2. Нильсон, О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся: исследования роли самостоятельной работы учащихся в учебном процессе и ее эффективность при использовании рабочих тетрадей в школах ЭССР / О. А. Нильсон. — Таллин : Вадус, 1976. — 280 с.
3. Рогозинский, В. М. Азбука педагогического труда / В. М. Рогозинский. — М. : Просвещение, 1990. — 125 с.
4. Жарова, Л. В. Учить самостоятельности / Л. В. Жарова. — М. : Педагогика, 1993. — 250 с.
5. Малышева, А. Н. Организация и контроль самостоятельной работы учащихся на среднем этапе изучения иностранных языков в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Малышева. — М., 1987. — 22 с.

6. Шаламов, В. В. Развитие познавательной компетентности обучающихся в процессе самостоятельной работы : моногр. / В. В. Шаламов — Екатеринбург : Уральский юридический институт МВД России, 2011. — 82 с.

7. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый, Б. И. Коротяев. — Педагогика, 1978. — 78 с.

8. Пурышева, Н. С. Вопросы управления познавательной деятельностью учащихся при самостоятельной работе на уроках : дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Пурышева. — М., 1972. — 241 с.

9. Возгрин, И. А. Курс криминалистики. (Основы методики преподавания) / И. А. Возгрин. — СПб. : Санкт-Петербургская МВД России, 1998. — 255 с.

10. Криминалистика : рабочая учебная программа дисциплины по специальности 030901.65 Правовое обеспечение национальной безопасности. — Омск : Омская академия МВД России, 2012. — 40 с.

11. Сысенко, А. Р. Тетрадь для лабораторных работ по криминалистической технике / А. Р. Сысенко, Д. В. Муленков, В. В. Омелянович. — Омск : Омская академия МВД России, 2012. — 97 с.

12. Матюшенко, С. В. Классификация педагогической интеллектуальной собственности / С. В. Матюшенко // Педагогическое образование и наука. — 2012. — № 2. — С. 19.

13. Шаламов, В. В. Развитие познавательной компетентности обучающихся образовательных учреждений системы МВД России в процессе самостоятельной работы : метод. рек. для преподавателей / В. В. Шаламов. — Екатеринбург : Уральский юридический институт МВД России, 2012. — 24 с.

14. Саранцев, Г. И. Исследование возможности осуществления индивидуального подхода при самостоятельной работе студентов : дис. ... канд. пед. наук / Г. И. Саранцев. — М., 1973. — 192 с.

15. Горлинский, И. В. Педагогическая система непрерывного профессионального образования в учебных заведениях МВД России и пути её развития / И. В. Горлинский [Электронный ресурс]. — Режим доступа: // <http://lawdiss.org.ua/books/024.doc.html> (дата обращения: 10.10.2013).

СЫСЕНКО Альфия Радиковна, кандидат юридических наук, доцент (Россия), доцент кафедры криминалистики.

Адрес для переписки: ivanova_07_75@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.10.2013 г.

© А. Р. Сысенко

Книжная полка

Бороздина, Г. В. Психология и этика делового общения : учеб. для бакалавров по экон. направлениям и специальностям вузов / Г. В. Бороздина, Н. А. Кормнова ; под ред. Г. В. Бороздиной. — М. : Юрайт, 2013. — 1 о=эл. опт. диск (CD-ROM).

В книге собран основной материал по вопросам психологии и этики делового общения. Авторы структурировали его в наиболее удобной и приемлемой для усвоения форме. Особенностью этого учебника является его комплексный характер: деловое и неформальное общение рассматриваются в тесной взаимосвязи. Материал изложен живым и доступным языком, широко иллюстрирован конкретными примерами из художественных произведений и реальных жизненных ситуаций, высказываниями известных деятелей. Кроме того, здесь рассматриваются психологические приемы, которые читатели могут использовать в своей жизненной практике. Учебник содержит контрольные вопросы и задания, словарь основных понятий, список литературы, а в конце каждой главы есть психологический практикум. Соответствует Федеральному гос. образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения. Для студентов вузов, а также для широкого круга читателей.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ И ГЕРМАНИИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с историей развития и содержания академической мобильности как основного приоритета формирования единого европейского образовательного пространства. Уточняется определение понятия «академическая мобильность». Анализируются тенденции развития академической мобильности в России и Германии.

Ключевые слова: академическая мобильность, Болонский процесс, единое европейское образовательное пространство, интернационализация, европеизация, трансграничное образование.

Сегодня активизации академической и научной мобильности, провозглашенная «Болонской Декларацией о европейском пространстве высшего образования» (июнь 1999 г.) стала отличительной чертой развития образовательных систем в XXI веке. Ежегодно в научных конференциях, семинарах, стажировках принимают участие миллионы людей. Мобильность обогащает национальные культуры и увеличивает образовательный и профессиональный опыт ее участников, представляет собой существенный фактор системных изменений через непосредственное распространение опыта.

Значимость мобильности увеличивается, и на сегодняшний день она является ключевым моментом в стратегии развития как европейского, так и российского образования на период до 2020 года.

В документах ЮНЕСКО развитие академической мобильности трактуется как кратчайший путь к построению единого европейского пространства высшего образования.

Для понимания и дальнейшей разработки данного вопроса необходимо изучить и проанализировать состояния этой проблемы в прошлом. Анализ психолого-педагогических источников показывает, что возникновение академической мобильности связывают с основанием Болонского университета (1088 г.). Основателем является профессор римского права Ирнерия, на лекции которого приезжали ученики со всей Европы. Быстрый рост значения Болонской школы начинается с середины XII века, когда германский император Фридрих I захватил Милан и объединил множество студенческих корпораций под общим статусом университет в Болонье. Профессорско-преподавательский состав и студенты Болонского университета разъехались по Европе, распространяя науку. Именно средневековые университеты послужили основой единого пространства европейского образования. В то время существовали различные виды академической мобильности, однако самым распространенным видом являлось обучение в течение двух лет в разных университетах. Первые университеты имели несколько факультетов, но в дальнейшем они славились преподаванием отдельных

дисциплин: Болонский — правоведение, Парижский — теология и философия, университет Италии — римское право и т.д. Распространение латинского языка способствовало свободному общению учителей и учеников. В 1986 г. Болонский университет обратился к ведущим университетам Европы с идеей разработки проекта и создания Хартии университетов, ставящий своей целью унификацию образовательных систем и политики развития европейского университетского сообщества. Проект был составлен в Барселоне в январе 1988 г.

Хартия была открыта для подписания университетами в ознаменование 900-летия Болонского университета (Италия); с тех пор ее подписали свыше 600 университетов со всего мира, причем это число увеличивается с каждым годом. В Хартии впервые была обозначена необходимость взаимного обмена информацией и документацией между европейскими университетами, а также увеличение совместных научных проектов как основные средства постоянного прогресса знаний. В этих целях они должны стимулировать мобильность преподавателей и студентов.

Начиная с 1998 года были проведены десять министерских встреч, посвященных вопросам Болонского процесса в разных европейских городах, а именно в Париже (в Сорбонне), Болонье, Праге, Берлине, Бергене, Лондоне, Левене, Будапеште и Бухаресте. Результатами этих встреч явился ряд подписанных деклараций, анализ которых показал, что каждый последующий документ закрепляет достигнутое, углубляет постижение целей и задач образования. Непосредственно во всех декларациях делается акцент на развитие академической мобильности как основного приоритета формирования единого европейского образовательного пространства.

Само понятие академическая мобильность трактуется неоднозначно. В рекомендациях Комитета министров Совета Европы в 1995 году дано следующее определение: «Академическая мобильность является перемещением кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно от семестра до года) период в другое образовательное

учреждение (в своей стране и за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение» [1].

Согласно определению Российского Совета академической мобильности (РОСАМ), академическая мобильность — это международный термин, означающий обеспечение получения дополнительных знаний для студентов, аспирантов, преподавателей вузов за рубежом.

Х. Джонс преподаватель немецкого Университета Лафборо в узком значении понимает академическую мобильность как временные формы географического перемещения студентов и ученых в области высшего образования и научных исследований. Эти передвижения включают как краткосрочные посещения профильных конференций, так и долгосрочное пребывание с целью изучения, исследования и преподавания. Термин академической мобильности также используется более широко в литературе, географическое перемещение профессионально мотивированных студентов и ученых, связанное с постоянной миграцией. Г. Барнетт определяет родственный термин «академическое путешествие» как не только физическое движения, но и виртуальное путешествие в киберпространстве и метафорические движения в различных областях знания и понимания [2].

В Концепции развития академической мобильности в Российской Федерации понятие «Академическая мобильность» рассматривается как обучение, преподавание, проведение исследований за рубежом, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное или научное заведение. Данный термин не включает в себя эмиграцию. Таким образом, понимание термина «академическая мобильность» разными авторами трактуется неоднозначно, и это является прямым следствием отсутствия какой-либо официальной дефиниции данного термина. По нашему мнению, академическую мобильность можно рассматривать, как возможность продолжить свое обучение студентам, магистрантам или аспирантам в зарубежных высших учебных заведениях и возможность продолжить профессиональную карьеру, а также участвовать в краткосрочных образовательных или научно-исследовательских программах профессорско-преподавательскому составу.

В Болонской декларации 1999 г. были сформулированы задачи в данной области: содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее:

— для студентов должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам;

— для преподавателей, исследователей и административного персонала должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском контексте, без нанесения ущерба их правам, установленным законом [3].

Развитие академической мобильности в системе высшего образования России и Германии проходит в соответствии с происходящими тенденциями в мире. Одной из таких тенденций является интернационализация высшего образования. Интернационализация имеет огромное влияние на современную поли-

тическую, экономическую и культурную жизнь. Этот широкомасштабный процесс также имеет существенное влияние на высшие учебные заведения, так как университеты являются весьма чувствительными к международным событиям, которые способствуют интернационализации ключевых областей общества. Одним из принятых определений интернационализации можно считать определение Дж. Найта: «Это процесс внедрения международного аспекта в исследовательскую, образовательную и обслуживающую функции высшего образования» [4]. По мнению А. Н. Джурицкого, интернационализация высшего образования — объективное следствие глобализации современного мира и одновременно крупный ресурс ускорения интеграции общественной и экономической жизни, устранения национальной обособленности [5]. Отечественные и зарубежные ученые едины во мнении, что процесс интернационализации тесно связан с развитием академической мобильности, которая способствует совершенствованию образовательного процесса в современном университете. Реформы, происходящие в системах образования России и Германии, являются неотъемлемой частью процесса интернационализации. Интернационализация всегда была «частью самой сути науки» в Германии, но она в настоящее время находится под влиянием другого значимого процесса — глобализации [6].

В отличие от интернационализации, глобализация выступает за снятие всех ограничений в национальных системах образования. По всему миру информационные системы, коммуникационные технологии, свободная торговля и свободное передвижение квалифицированных рабочих и специалистов являются отличительными чертами глобализации деятельности. Как глобальные игроки, высшие учебные заведения способствуют формированию этого процесса и в то же время находятся под его влиянием и должны адаптировать свои структуры соответственно. Программы студенческого обмена все чаще служат потребностям процесса глобализации. Глобализация ставит перед университетами задачи подготовки к деятельности в условиях интегрированных рынков труда. Рыночно-ориентированная высшая школа нуждается в изменениях учебных программ, сокращении объема универсального гуманитарного образования, усилении профессионального, специализированного обучения. Т. В. Штатская рассматривает глобализацию как процесс всемирной, экономической, политической и культурной интеграции [7]. Образование не может стоять в стороне от процесса всеобщей интеграции, стандартизации и сближения между разными странами мира. Здесь слово «глобальный» определяет главную цель образовательной системы готовить высококвалифицированных специалистов для решения глобальных проблем.

Другой процесс, происходящий в современном мире, процесс трансформации, который выражается в распространении сетей (networking) и растущем доступе к образованию. Каждое высшее учебное заведение страны является пользователем сетевых коммуникаций. В настоящее время для многих исследователей глобальные связи являются более важными, чем национальные. По данным Организации экономического сотрудничества и развития в последнее годы доля научных публикаций в рамках международного сотрудничества исследователей возросла в два раза. Интернет стал признанным инструментом учебной и научной деятельности. Благо-

даря модернизации стран увеличился рост участия населения в высшем образовании. Как отмечала нобелевский лауреат, профессор Гарвардского университета А. Сен, развитие человеческих способностей посредством образования нельзя остановить, т.к. этот процесс одновременно удовлетворяет потребности как общества и промышленности, так и каждого частного лица. Высшее образование становится актуальным благодаря созданию глобальных сетей, исследовательским инициативам и массовому участию населения. Россия и Германия активно внедряют информационную составляющую в образовательный процесс на всех уровнях.

В настоящее время широко развивается трансграничное (транснациональное) образование, которое предполагает предоставление образовательных услуг любым высшим учебным заведением за пределами своей страны. Под транснациональным образованием подразумеваются все виды программ высшего или дополнительного образования, различных образовательных услуг, при осуществлении которых обучаемые находятся в другой стране, нежели та, где расположен сам вуз, присваивающий квалификацию. Будучи прямым результатом глобализации, трансграничное образование тесно связано с применением новых информационных технологий, в частности дистанционным обучением и Интернет-образованием. Благодаря продвижению собственных учебных программ вузы создают представительства и филиалы. Развитие франчайзинга в образовании и легализация учебных заведений — это, прежде всего, следствие трансграничного образования. В форме франчайзинга образовательных программ зарубежными филиалами вузов и представительствами институтов дистанционного образования осуществляется около 75 % экспорта образовательных услуг. Становление трансграничного образования и рост международной академической мобильности позволяют рассматривать сегодня высшее образование не только как вид общественных услуг, но и как элемент международной торговли [8].

Тенденция к европеизации высшего образования распространилась с момента подписания Маастрихтских соглашений об учреждении Евросоюза и является одной из ведущих целей в Болонской декларации. Европеизация — это создание единой системы стандартов для сравнения качества высшего образования. Согласно П. С. Аветисяну под европеизацией образования следует понимать осуществление интеграции национальных систем образования в единое европейское образовательное пространство, основанное на такой саморефлексии национальных систем образования, которая, базируясь на национальной идентичности и своеобразии, включает в качестве компонента европейское самосознание [9]. Формирование и развитие единого европейского образовательного пространства стало целью ряда программ, таких как «Эрасмус», «Темпус», «Леонардо да Винчи» и др. В 2004 году была учреждена первая совместная российско-германская программа «Михаил Ломоносов», которая дает возможность российским аспирантам и преподавателям технических и естественных наук пройти стажировку в университетах и внеуниверситетских научных центрах Германии с целью проведения своих исследований.

Поставленные задачи в Болонской декларации направлены на развитие данных общемировых тенденций образования.

Высшее образование в Германии развивается с опорой на международный аспект. Университеты

активно участвуют в международном научном сотрудничестве, ориентируются на развитие международных исследований, осуществляют программы трансграничных обменов. Реформы в системе образования Германии осуществляются постепенно с учетом национальной идентичности и в контексте международных тенденций. Инициативы органов власти всех уровней, связанные с улучшением условий пребывания иностранных граждан, способствуют положительной динамике развития академической мобильности в Германии. Большое значение имеют бесплатные курсы немецкого языка. Увеличилось количество учебных программ на английском языке. По данным ДААД, в 2011 году 25 процентов немецких студентов проходили обучение за рубежом, это значит, что каждый четвертый студент академически мобилен. Самые востребованные специальности в этом плане «Экономика», «Деловое администрирование», «Языки», «Спорт». Показатели по академической мобильности в России пока не высокие. Это связано, прежде всего, с неразвитой инфраструктурой (общежития, медицинское страхование и т.п.) и недостаточность источников финансирования (грантов на поездки и т.п.). Работа вузов в этом направлении ведется активно, ведь академическая мобильность — это средство развития систем образования стран.

Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 году способствовало модернизации высшего профессионального образования, открыло дополнительные возможности участия студентов и преподавателей российских вузов в академических обменах с университетами европейских стран.

В настоящее время в России развитие академической мобильности осуществляется через ряд проектов федерального уровня и отдельных вузов. К основным механизмам и инструментам развития академической мобильности в настоящий момент в России относятся: Постановление Правительства РФ «О сотрудничестве с зарубежными странами в области образования» от 25 августа 2008 г., которое ставит задачу обеспечить прием 10 тыс. иностранных студентов и командирование за рубеж 300 специалистов вузов ежегодно за счет федерального бюджета. Положение о стипендиях Президента РФ, утвержденное распоряжением Президента Российской Федерации от 6 сентября 1993 г., согласно которому предполагается ежегодно выделять 40 стипендий студентам и 60 стипендий аспирантам для обучения за рубежом в течение 12 месяцев. Постановление Правительства РФ «О мерах по привлечению ведущих учёных в российские образовательные учреждения высшего профессионального образования». Данная программа поддерживает совместные исследования российских и зарубежных ученых по широкому спектру специальностей. Перечисленные инструменты формируют качественную основу развития академической мобильности.

Приоритетными направлениями развития мобильности, согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития на период до 2020 г., являются совместные образовательные программы, которые способствуют углублению межвузовского сотрудничества и формированию общего научно-исследовательского пространства, обеспечивая выпускников большими конкурентными преимуществами как на национальном, так и глобальном рынке труда.

Целью данной концепции является повышение конкурентоспособности российской системы обра-

зования, интеграции ее в международное образовательное пространство. Здесь также присутствуют и целевые показатели, связанные с повышением уровня интернационализации российских вузов. В частности, увеличение доли иностранных студентов, обучающихся в России, до 5 % от общего числа студентов, увеличение дохода от их обучения — до 10 % от общего объема финансирования системы образования [10].

Таким образом, развитие академической мобильности в университетах России и Германии тесно связано с происходящими тенденциями в современном мировом образовании. Данные тенденции отражены в положениях Болонской декларации, в соответствии с которыми осуществляются реформы в сфере высшего образования данных стран. Хотя реформы проходят по одним и тем же направлениям, их эффективность проявляется по-разному, что определяется экономическим и политическим состоянием стран, культурными и национальными традициями.

Библиографический список

1. Рекомендация № R (95) 8 Комитета министров Совета Европы по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.giop.ru/REOS/qier/qier.nsf/html/> (дата обращения: 02.09.2013).
2. Barnett, G. A. The International Student Exchange Network: 1970 & 1989 / G. A. Barnett, R. Y. Wu // Higher Education. 1995. — Vol. 30, № 4. — P. 353–368.
3. Болонская декларация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/bologna/> (дата обращения: 26.08.2013).
4. Knight, J. Internationalization Brings Important Benefits as Well as Risks / J. Knight // International Educator, — 2007. — Vol. 16, № 6. — P. 59–62.
5. Джурицкий, А. Н. Интеграция образовательного пространства Западной Европы / А. Н. Джурицкий // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: материалы I Всерос. пед. конгресса, 19–21 декабря 2007 г. — Москва, 2007. — С. 25–29.
6. National Report: Federal Republic of Germany [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.bmbf.de/pub/internationalization_of_higher_education_2005.pdf (дата обращения: 19.08.2013).
7. Штатская, Т. В. Глобализация образования / Т. В. Штатская // Фундаментальные исследования. — 2009. — № 11. — С. 65.
8. Тагунова, И. А. Наднациональное образование: формы организации / И. А. Тагунова // Новое в психолого-педагогических исследованиях: теорет. и практ. проблемы психологии и педагогики. — 2011. — № 4. — С. 110–119.
9. Аветисян, П. С. К вопросу о студенческой мобильности / П. С. Аветисян, Г. А. Краснова // Открытое образование CAPITALPRESS. — Москва, 2007. — № 2. — С. 27–30.
10. Концепция долгосрочного социально-экономического развития на период до 2020 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения: 21.08.2013).

КРАВЦОВА Татьяна Владимировна, аспирантка кафедры педагогики, преподаватель кафедры иностранных языков.

Адрес для переписки: k786758@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20.09.2013 г.

© Т. В. Кравцова

УДК 37.013.83

В. Г. РЕШЕТНИКОВ

Тюменский областной
государственный институт
развития регионального образования

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности и проблемы организационно-методического сопровождения и методической поддержки деятельности педагогов в изменяющихся условиях развития образования. Определяются содержание, формы и условия реализации организационно-методического сопровождения, его роль и место в системе непрерывного повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: организационно-методическое сопровождение, методическая поддержка, формы организационно-методического сопровождения.

Образование сегодня должно строиться на основе требований и прогнозов будущего, а образовательная система должна успешно решать задачи новой общественной и экономической формации России,

должна быть «встроена» в новую экономику и, по сути, в новую социально-экономическую формацию. Она должна формировать и развивать личностные качества и ценности, учить способности мыслить,

жить в новых условиях рыночной экономики, учить толерантному мышлению и коммуникативности, что определено в новых образовательных стандартах.

Одним из ключевых направлений системы повышения квалификации сегодня является развитие профессионально-педагогической компетентности педагогов, что обусловлено происходящими изменениями в их педагогической деятельности. Перед учителем стоят сложные задачи по обновлению содержания образования, проектированию образовательного процесса, выбору способов достижения всеми обучающимися образовательных результатов. Поэтому одной из основных форм повышения квалификации педагогов в межкурсовой период становится методическая работа, которая включает все содержательные и организационные формы оказания методической помощи учителям. Методическая работа рассматривается нами как часть системы непрерывного повышения квалификации педагогов.

Анализ исследований по проблеме сопровождения (Н. Г. Битянова, О. С. Газман, Г. А. Давыдова, Е. И. Казакова, М. С. Полянский, И. П. Соловьёва и др.) позволил установить, что сопровождение является самостоятельной сферой педагогической деятельности, порожденной гуманизацией образования.

Согласно «Словарю русского языка», сопровождать — значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого [1]. Понятие «сопровождение» используется по отношению к человеку, которому нужна помощь, поддержка в преодолении возникающих (возникших) трудностей (проблем) в процессе самореализации, достижения жизненно важных целей [2].

В педагогической науке к проблемам сопровождения педагога обращались многие ученые. Так, А. В. Мудрик трактует сопровождение как особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития [3].

М. Р. Битянова считает, что сопровождение — это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия [4].

Сопровождение в педагогике рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого (Е. И. Казакова [5], А. П. Тряпицына [6]).

В трудах ученых рассматриваются также различные виды сопровождения: психологическое, социально-педагогическое, научно-методическое и др.

Э. Ф. Зеер рассматривает психологическое сопровождение профессионального становления личности [7]. В основе социально-педагогического сопровождения — содействие тому, чтобы человек в возникшей (возникающей) проблемной для него ситуации умел осмысливать ее существо, определять способы целесообразного преодоления и реализации себя в ней, обеспечивая самореализацию [2]. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя рассматривается как научно обоснованный способ взаимодействия сопровождающего (наставника, опытного специалиста, талантливого сотрудника) и сопровождаемого (учителя), направленный на непрерывное саморазвитие учителя в профессии, обусловленный количественными и качественными, содержательными и структурными пре-

образованиями личности учителя, что ведет к усовершенствованию природного, к поступательному восхождению в профессии [8].

Можно сделать вывод, что под сопровождением в педагогике понимается особый вид взаимодействия с целью создания благоприятных условий развития субъектов взаимодействия, а его сущностными признаками являются помощь в принятии решений, взаимодействие.

Организационно-методическое сопровождение деятельности педагога будем рассматривать как целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются условия для профессионального роста педагога, развития его профессионально-педагогической компетентности, т.е. как управленческую технологию организации сотрудничества субъектов образования.

Понимание сопровождения как управленческой технологии позволяет решить проблему организационно-методической деятельности в обучении педагогов, как в курсовой, так и межкурсовой период.

Анализ теории и психологии управления (В. С. Лазарев, М. М. Поташник, В. Ю. Кричевский, А. И. Китов, В. Д. Шадриков, М. Марков) позволил уточнить компонентный состав (структуру) и содержание организационно-методического сопровождения: диагностико-аналитический, ценностно-смысловой, методический, прогностический. В методическом блоке выделяется три модуля: информационно-методический, организационно-методический и практический (опытно-внедренческий). Организационно-методический модуль направлен на организацию и проведение системы различных методических мероприятий по повышению квалификации педагогов: семинаров (проблемно-целевых, научно-методических, проекторочных и др.), «круглых столов», стажировок, тематического индивидуального и коллективного консультирования.

К принципам сопровождения мы относим: ответственность субъекта за выбор решения (тот, кто сопровождает, имеет только совещательные права); приоритет интересов сопровождаемого, непрерывность и системность сопровождения; индивидуальный подход, приоритетность самостоятельного обучения востребованность результатов обучения в практической деятельности.

Содержанием организационно-методического сопровождения является оказание помощи и поддержки педагогам в педагогической деятельности.

Необходимо определить отличие организационно-методического сопровождения от другого распространенного способа оказания помощи субъектам образования — методической поддержки, который, как и организационно-методическое сопровождение, реализуется в сфере образования и является частью непрерывного повышения квалификации.

Под методической поддержкой мы понимаем разные виды методической работы по достижению поставленной цели. Цель методической поддержки — освоение содержания обучения на основе рациональных методов обучения; повышение уровня общеобразовательной и научно-методической подготовленности обучающихся к реализации задач новых образовательных стандартов; обмен опытом между обучающимися, выявление особенностей, специфики, рисков реализации стандартов и разработка мер по их предупреждению.

На наш взгляд, очевидны разные акценты в определении понятий методической поддержки и организационно-методического сопровождения.

Можно сделать вывод, что методическая поддержка связана, прежде всего, с преодолением конкретных проблем обучающегося и реализуется педагогами в проблемной ситуации. Организационно-методическое сопровождение предполагает непрерывную (заранее спланированную) деятельность, направленную на предотвращение трудностей или освоение нового. Исходя из определения организационно-методического сопровождения, субъекту образования предоставляется большая самостоятельность в плане принятия решения о необходимости оказания ему помощи. Кроме того, «создание условий» говорит о свободе выбора субъектом образования того или иного пути решения проблемы.

Методическая поддержка предполагает оказание помощи всем субъектам образования, в независимости от того, какова потребность в этой помощи; самостоятельность субъекта образования проявляется в том, в какой мере он воспользуется этой помощью. Методическая поддержка, на наш взгляд, занимается типичными для образовательного процесса проблемами. В отличие от этого, организационно-методическое сопровождение помогает решать проблемы, связанные с самореализацией субъекта образования, которые не обязательно будут характерны для данного периода обучения, то есть предполагается, что помощь в решении проблемы может быть оказана только тогда, когда субъект образования сам заявит об этом.

Программа организационно-методического сопровождения в педагогике рассматривается через последовательную реализацию следующих шагов:

- диагностики сути проблемы;
- информационного поиска методов для ее решения;
- обсуждения вариантов решения проблемы и выбора наиболее целесообразного пути ее решения;
- оказания первичной помощи на этапе реализации плана решения [4, 6].

В качестве способов и средств организации такой деятельности могут использоваться: современные технологии обучения, в том числе информационно-коммуникационные, дистанционное обучение, игра, диалог, фокус-группы, тьюторство, командообразование и другие [8, с. 175–178]. Для нас важно, что эти способы содержат в себе рефлексивную основу как необходимый элемент и показатель качества взаимодействия в системе непрерывного повышения квалификации.

Кроме того, к формам организационно-методического сопровождения педагогов мы относим:

- организацию методической поддержки (консультирование, тьюторство, помощь в работе творческих групп, общешкольные семинары, педагогические советы). Это направление носит в основном характер передачи информации, но формы здесь могут быть самыми разнообразными. Их можно разделить на активные (дискуссии, деловые игры, тренинги и т.д.) и пассивные (выступление на педсовете, конференции; анкетирование (другие формы опроса); ознакомление с печатной информацией (книги, учебные пособия) и т. д.);
- создание организационных (работа ресурсных кабинетов или информационных центров) и методических (консультирование) условий для участия педагогов в различных мероприятиях: курсы, конференции, методические объединения, круглые столы, семинары практикумы и т. д.;
- оказание методической поддержки (тьюторство) для педагогов, ведущих свою научно-иссле-

довательскую деятельность, педагогический эксперимент;

— информационная поддержка участия педагогов в различных педагогических мероприятиях (конференции, мастер-классы, конкурсы профессионального мастерства) по представлению, обобщению своего опыта.

В последнее время получила распространение такая форма организационно-методического сопровождения, как скайп-сопровождение. Это форма удаленного пошагового индивидуального обучения через скайп, одна из форм организации дистанционного обучения. Благодаря скайпу есть возможность общаться в режиме реального времени, независимо от места нахождения. В отличие от скайп-консультирования скайп-сопровождение не ограничено количеством скайп-сеансов. Каждый новый сеанс происходит после проверки выполнения домашнего задания. Если учебные задачи, поставленные ранее, не выполнены или выполнены неправильно, то дальнейшее скайп-сопровождение не проводится.

Основными условиями, обеспечивающими эффективность реализации организационно-методического сопровождения деятельности педагога, являются:

- включение педагога в событийные общности, в которых происходит не только профессиональное, но и духовное его развитие;
- содействие профессиональной идентичности педагога в процессе принятия и освоения профессиональных ценностей;
- использование возможностей гуманитарной экспертизы в познании личности педагога во всех ее проявлениях и создании педагогических ситуаций, способствующих развитию внутреннего потенциала;
- совершенствование механизмов управления, направленных на мотивацию профессионального роста педагога: психологических (система вызовов; накопительная система оценки достижений; карьерный рост педагога) и экономических (бонусная система денежного вознаграждения, компенсационный пакет, социальное партнерство) [9].

При реализации организационно-методического сопровождения профессионального роста педагогов нами выявлены следующие проблемы:

1. Отсутствие развитой структуры организации деятельности института по организационно-методическому сопровождению учителей различных категорий и уровня квалификации.
2. Разработанные системы контрольно-диагностической и мониторинговой деятельности.
3. Недостаточно отработанные формы взаимодействия с другими организациями в системе повышения квалификации.
4. Становление взаимосвязей и взаимодействия с методическими службами школ, районов города и области по организации повышения квалификации.
5. Организация площадок «демонстрации» продуктивности проектов учителя в виде методических конкурсов, творческих смотров, фестивалей, совместных выставок учителей и учащихся, презентаций и др.

Таким образом, анализ имеющихся подходов к пониманию организационно-методического сопровождения позволяет сделать следующие выводы:

- 1) сопровождением в педагогике считается особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий развития субъектов взаимодействия;

2) организационно-методическое сопровождение представляет собой целостную, системно организованную деятельность в системе непрерывного повышения квалификации;

3) цель организационно-методического сопровождения — способствовать самостоятельному поиску оптимальных решений, опираясь на уже имеющийся опыт;

4) организационно-методическое сопровождение в системе непрерывного повышения квалификации характеризуется полифункциональностью.

Библиографический список

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : Азбуковник, 1999. — 944 с.
2. Мардахаев, Л. В. Социально-психологическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л. В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. — 2010. — № 6. — С. 7–10.
3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2000. — 200 с.
4. Битянова, М. Р. Практическая психология в школе / М. Р. Битянова. — М. : Совершенство, 1997. — 296 с.
5. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) : автореф. дис. ... пед. наук / Е. И. Казакова. — СПб., 1995. — 32 с.

6. Радионова, Н. Ф. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования / А. П. Тряпицына, Н. Ф. Радионова // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: коллективн. моногр. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. — Вып. VII. — С. 7–17.

7. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., перераб., доп. — М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.

8. Милованова, Н. Г. Продуктивность образования: поиски и решения / Н. Г. Милованова // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе : материалы 14-й Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Н. Н. Суртаева, А. А. Макареня, С. В. Кривых. — СПб. : Экспресс, 2013. — 365 с.

9. Кирдянкина, С. В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Кирдянкина. — Хабаровск, 2011. — 24 с.

РЕШЕТНИКОВ Вячеслав Геннадьевич, старший преподаватель кафедры психолого-педагогических технологий охраны и укрепления здоровья.
Адрес для переписки: reshetnikov_14@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.10.2013 г.

© В. Г. Решетников

Книжная полка

Шапиро, С. А. Основы трудовой мотивации : учеб. пособие для вузов по специальности 080505 «Управление персоналом» / С. А. Шапиро. — М. : КНОРУС, 2012. — 251 с. — ISBN 978-5-406-02157-6.

Рассмотрены базисные концепции и психологические аспекты мотивации труда, методы стимулирования работников и мотивационные ресурсы управления организацией. Изложена система диагностики мотивации труда персонала, предложенная автором в результате проведенных им исследований по изучению данного вопроса на предприятиях различных форм собственности и сфер деятельности. Данная информация позволит будущим руководителям выбрать из многообразия ресурсов, методов и схем управления наиболее подходящую для них систему формирования мотивационного механизма с учетом специфики их сферы деятельности и применить ее для увеличения производительности труда работников. Для бакалавров экономических, управленческих и социологических направлений, в том числе 080400 «Управление персоналом», 080200 «Менеджмент», магистров, аспирантов, преподавателей. Также будет полезно всем, кто интересуется социально-экономическими аспектами эффективности трудовой деятельности.

Пряжникова, Е. Ю. Психология труда: теория и практика : учеб. для бакалавров вузов / Е. Ю. Пряжникова ; Моск. гор. психол.-пед. ун-т. — М. : Юрайт, 2013. — 1 о=эл. опт. диск (CD-ROM).

В данном учебнике представлен материал, необходимый для знакомства слушателей с основами психологии труда и мира профессий. Основной акцент в работе сделан на подготовку современных школьников и молодых людей к вступлению в профессиональную жизнь, которой будет посвящено основное время их жизнедеятельности. Ведущей темой учебника является тема профориентационной работы с молодежью в системе образования. Книга дополнена интересным методическим материалом, апробированным в общеобразовательных учреждениях г. Москвы и других регионах страны. Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения. Учебник предназначен для студентов, изучающих психологию, педагогику, для учителей, социальных педагогов, классных руководителей общеобразовательных учреждений. Данный материал будет интересен инженерно-педагогическому составу профессиональных колледжей, а также для всех, интересующихся проблемами развития человека в трудовой деятельности.