

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37

С. В. МАТЮШЕНКО

Омская академия МВД России

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СОБСТВЕННОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Интеллектуальную собственность можно рассмотреть и как педагогическое явление. Оно проявляется в виде педагогической интеллектуальной собственности и в виде содержательного компонента образования. В обоих вариантах выявляются субъекты, объекты и источники формирования интеллектуальной собственности в педагогике.

**Ключевые слова:** педагогическая интеллектуальная собственность, содержательный компонент образования, субъекты, объекты, источники педагогической интеллектуальной собственности.

Интеллектуальную собственность как педагогическое явление можно рассмотреть в двух ипостасях: как реально существующую педагогическую интеллектуальную собственность и как содержательный компонент образования. Такое разделение необходимо вследствие того, что анализ немногих существующих по данному вопросу работ [1, 2, 3, 5, 6, 7] показывает, что исследователи не очень понятно разбирают озвученную проблематику.

Думается, что сложность разработки данной темы заключается в том, что педагог в силу специфики своего профессионального труда является хранилищем чужой и своей интеллектуальной собственности, и они настолько «переплетаются и переплавляются» между собой, что очень непросто отделить их друг от друга. Анализ проблемы будет произведен с точки

зрения учительского труда (так как преподавательский труд отличается по своим интеллектуальным характеристикам от труда учителя).

Рассматривая интеллектуальную собственность как содержательный компонент образования, определимся, что здесь речь мы ведем прежде всего о «чужой интеллектуальной собственности», то есть той, которую педагог-учитель принял и использует в образовательном процессе.

Субъектом интеллектуальной собственности, ее носителем выступает учитель. Он владеет старой интеллектуальной собственностью, известной как прошлый опыт человечества, постоянно принимает новую интеллектуальную собственность, которую изучает и осваивает через настоящий опыт цивилизации. В зависимости от учебной ситуации учитель

использует в образовательном процессе тот или иной вид интеллектуальной собственности. Приоритет включения в образовательный процесс определенных видов объектов интеллектуальной собственности «определяется социально-экономическим развитием того или иного общества» [6, с. 124]. Отражение этого процесса мы находим в стандартах образования.

Объектом для принятия интеллектуальной собственности в этих условиях становится обучаемый (ученик). Он знакомится с предлагаемыми образцами интеллектуальной собственности в процессе образования, осваивает их на необходимом уровне, формирует представления об их назначении в деятельности человека, оценивает их возможный потенциал для своей будущей жизни. Для ученика как объекта принятия интеллектуальной собственности характерна «определенная пассивность». Она объясняется тем, что житейский опыт ученика еще недостаточен, и ему приходится полагаться на прошлый опыт предыдущих поколений, из которого нужно отобрать и оставить лучшие образцы старой и новой интеллектуальной собственности для их перехода дальше по поколению.

Источником содержания образовательного компонента выступает разнообразная интеллектуальная собственность, созданная несколькими поколениями людей. При этом фактически почти не играют роли такие обстоятельства, как: кто создал эту интеллектуальную собственность, когда создал, для чего создал и почему именно она осталась в пространстве человеческой цивилизации. Важен сам факт ее наличия в жизни общества на сегодняшний день.

Как известно, содержание образования тщательно отбирается. Это долгая, кропотливая и трудоемкая работа. Каждый фрагмент содержательной части стандарта образования буквально рассматривается «под лупой», вследствие чего или принимается, или отвергается. Тем не менее мы можем с уверенностью сказать, что вся палитра объектов интеллектуальной собственности присутствует в содержательной части стандартов образования, т. е. содержательная компонента стандарта образования всегда обеспечивалась и обеспечивается всем составом интеллектуальной собственности.

Задачи реализации интеллектуальной собственности в образовательном процессе можно определить как ближние и дальние. Ближние — сделать ученика образованным и научить его пользоваться общераспространенными объектами интеллектуальной собственности. К дальней задаче отнесем задачу «формирования (у ученика) индивидуального и социального интеллекта» [4, с. 93].

Все принципы оформления содержательной части образования, а соответственно и интеллектуальной собственности можно свести к одному: желанию учителя поделиться наличествующей у него интеллектуальной собственностью со своими учениками. Данное желание обычно подкреплено и особенностью интеллектуальной собственности. Учитель при отдаче интеллектуальной собственности ученикам «ее не снижает и не теряет» [3, с. 84].

Процесс передачи интеллектуальной собственности общества ученикам из содержательного компонента образования происходит с помощью различных дидактических и воспитательных систем, причем не играет роли, какую дидактическую или воспитательную систему избрал учитель. Важен результат — интеллектуальная собственность появилась у ученика.

Обеспечение механизма реализации интеллектуальной собственности в образовательном процессе осуществляется с помощью как классического, так и неклассического подходов. Под классическим мы понимаем так называемое «методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса».

Неклассическими формами передачи интеллектуальной собственности ученику можно назвать не закреплённые письменно методы и способы образования.

Отличительной особенностью процесса передачи интеллектуальной собственности общества ученикам из содержательного компонента образования является его поступательность. Она обеспечивается постоянной повседневной работой учителя, который каждый день предлагает своим ученикам все новые и новые объекты интеллектуальной собственности для их усвоения. Все это делается для «движения ученика вперед». Видимым результатом такой деятельности становится изменение ученика в виде повышения уровня его обученности, воспитанности, развитости и образованности.

Таким образом, оценивая интеллектуальную собственность как педагогическое явление в виде содержательного компонента образования, можно констатировать, что в содержательном компоненте образования именно интеллектуальная собственность выступает фундаментом и потенциальным источником его развития, потому что всегда обладает огромным образовательным потенциалом.

Интеллектуальную собственность, как педагогическое явление в виде реально существующей педагогической интеллектуальной собственности подвергнем схожему анализу. Но опять оговоримся об одном условии. Речь пойдет прежде всего о «своей интеллектуальной собственности», т. е. той, которую педагог-учитель создал сам и использует как педагог в образовательном процессе.

Субъектом педагогической интеллектуальной собственности выступает сам учитель. Он является создателем собственной педагогической интеллектуальной собственности, которая появилась в результате его повседневной педагогической деятельности. Теперь он владеет абсолютно новой интеллектуальной собственностью, которая известна пока только ему. Он постоянно ее использует в своей педагогической деятельности. Решение о включении или невключении своей педагогической интеллектуальной собственности в свой педагогический процесс всегда остается за учителем. Но чаще всего после осознания учителем того, что он создал некую новую педагогическую интеллектуальную собственность, он уже не может не использовать ее в процессе образования. Отражение такого положения дел мы находим в уроках, воспитательных мероприятиях, методических разработках, методах и способах обучения.

Объектом педагогической интеллектуальной собственности выступает другой педагог, которому предлагаются новые образцы педагогической деятельности от имени коллеги. Он вправе осваивать предложенные варианты, вправе пробовать их и вправе оценивать результативность предложенной педагогической интеллектуальной собственности. Особенностью педагога как объекта принятия интеллектуальной собственности является ситуация «определенной активности». Она объясняется тем, что житейский опыт учителя достаточен, и в зависимости от собственного мироощущения другой педагог может принять, а может не принять предложенные образцы педагогической деятельности.

Источником педагогической интеллектуальной собственности выступает абсолютно собственная интеллектуальная собственность, созданная самим учителем. При этом четко известно, кто создал эту интеллектуальную собственность, когда создал, для чего создал и почему именно она стала вершиной педагогического мастерства.

Отбор педагогической интеллектуальной собственности, которую можно эффективно использовать в педагогической деятельности, осуществляется естественным путем. Это делается методом проб и ошибок.

Нерезультативные приемы учителя постепенно отсеиваются и, в конечном итоге, выкристаллизовывается то новое, что можно отнести к педагогической интеллектуальной собственности.

Задачи создания педагогической интеллектуальной собственности можно определить как повседневные и перспективные. К повседневной отнесем повышение уровня образованности ученика, а к перспективной — повышение качества педагогической практики.

Принципы рождения педагогической интеллектуальной собственности заключаются в реализации творческого начала педагога и желании учителя поделиться с коллегами родившейся у него в процессе педагогической деятельности педагогической интеллектуальной собственностью. Тем более что общая особенность интеллектуальной собственности и в этом случае остается в силе. Учитель при передаче своей личной интеллектуальной собственности коллегам сам ее не теряет.

Процесс формирования педагогической интеллектуальной собственности у учителя не зависит от социально-экономического развития общества и происходит обычно с помощью системы «отчуждения знаний». Отличительной особенностью процесса появления педагогической интеллектуальной собственности будет качественный переход от накопленного педагогического опыта к его осмыслению и закреплению. Он происходит по цепочке: от постоянной повседневной работы учителя к выработке новых приемов и способов педагогической деятельности; от выработки новых приемов и способов педагогической деятельности к пониманию того, что новые приемы и способы педагогической деятельности являются методическими достижениями; от понимания того, что новые приемы и способы педагогической деятельности являются методическими достижениями, к закреплению их как результатов творческой деятельности учителя; от закрепления новых приемов и способов педагогической деятельности как результатов творческой деятельности учителя к постоянному их использованию в педагогической деятельности; от постоянного использования новых приемов и способов педагогической деятельности к улучшению качества образования [1 с. 11]; от улучшения качества образования к развитию педагогической науки и практики.

Процесс передачи педагогической интеллектуальной собственности другим педагогам осуществляться может только по желанию автора. При этом автор педагогической интеллектуальной собственности может вести себя по-разному: просто знакомить со своей педагогической интеллектуальной собственностью, обучать пользоваться своей педагогической интеллектуальной собственностью, навязывать свою педагогическую интеллектуальную собственность. Но в любом случае механизм реализации педагогической интеллектуальной собственности отличается незамедлительным влиянием на педагогический ин-

теллект других педагогов. Видимым результатом такой деятельности часто становится желание учителя попробовать себя в таком виде деятельности.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что интеллектуальная собственность как педагогическое явление в виде педагогической интеллектуальной собственности выступает как реально существующее явление. Своим возникновением она обязана педагогам, занимающимся педагогической деятельностью, и представляет собой результаты, продукты и средства этой деятельности.

Поскольку педагогическая интеллектуальная собственность существует, то ее «результаты, продукты и средства творческой деятельности в области образования представляют собой объекты интеллектуальной собственности» [1, с. 12]. В таком случае интеллектуальная собственность как педагогическое явление в виде педагогической интеллектуальной собственности — полноправный субъект общественных отношений в области интеллектуальной собственности, а ее авторы имеют права на результаты своей интеллектуальной педагогической деятельности.

#### Библиографический список

1. Бердашкевич, А. Правовой статус объектов интеллектуальной собственности в образовательном процессе [Текст] / А. Бердашкевич // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. — 2005. — № 9. — С. 10–14.
2. Воробьев, Е. Г. Право интеллектуальной собственности в гуманитарных вузах [Текст] / Е. Г. Воробьев // Интеллектуальная собственность: современные правовые проблемы. — М., 1998. — С. 89–98.
3. Дороничев, Д. А. Оценка интеллектуальной собственности преподавателей государственного вуза [Текст] / Д. А. Дороничев // Интеллектуальная собственность и формы ее реализации : материалы Международ. науч. конф. / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997г. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. — С. 82–84.
4. Как защитить интеллектуальную собственность в России? : Правовое и экономическое регулирование [Текст]. — М. : ИНФА-М, 1995. — 336 с.
5. Калинкина, Н. Н., Калинкина, Е. Г. Механизм реализации интеллектуальной собственности в образовательном процессе: новые педагогические технологии [Текст] / Н. Н. Калинкина, Е. Г. Калинкина // Интеллектуальная собственность и формы ее реализации : материалы Международ. науч. конф. / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. — С. 91–96.
6. Лукьянова Р. С. Интеллектуальная собственность и ее особенности в образовательной сфере [Текст] / Р. С. Лукьянова // Интеллектуальная собственность и формы ее реализации : материалы Международ. науч. конф. / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. — С. 123–126.
7. Фокина, О. И. Образовательная услуга как одна из форм интеллектуальной собственности [Текст] / О. И. Фокина // Интеллектуальная собственность и формы ее реализации : материалы Международ. науч. конф. / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. — С. 124–128.

**МАТЮШЕНКО Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник.

Статья поступила в редакцию 08.12.2008 г.

© С. В. Матюшенко

## О НЕОБХОДИМОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕГЭ

В работе анализируется система оценивания результатов ЕГЭ при приеме абитуриентов в вузы. Указаны её недочеты: отсутствие объективности при проведении конкурсного отбора, недостаточная дифференциация уровня подготовленности абитуриентов по предметам вступительных испытаний. Предлагаются конкретные меры по совершенствованию системы. Сделан вывод о том, что суммарный рейтинг является более объективным и понятным абитуриентам показателем зачисления в вуз по сравнению с суммой баллов как по стобальной, так и по пятибалльной шкале, или суммарным процентом выполненных заданий.

**Ключевые слова:** экзамен, ЕГЭ, результат, показатель, абитуриент, шкалирование.

Проблема шкалирования является одной из центральных в системе методического обеспечения ЕГЭ. До настоящего времени она решена далеко не так, чтобы удовлетворить все стороны, вовлеченные в процесс проведения и использования результатов ЕГЭ. Многие учащиеся возмущаются, почему им «срезают» баллы — заменяют после шкалирования их более высокие первичные баллы на более низкие тестовые. Они не понимают ни смысла, ни процедурного механизма подобного пересчета. Весьма затруднительно объяснять выпускникам средней школы, которые не проходят ни основы статистики, ни теорию измерений, почему при наличии положительной асимметрии (то есть при сдвиге медианы к высокому полюсу на шкале первичных баллов) именно сильным учащимся выставляются более низкие стандартизированные (тестовые) баллы по сравнению с первичными.

В период завершеного в 2008 году восьмилетнего эксперимента по введению ЕГЭ его результаты обрабатывались в соответствии с моделью шкалирования, разработанной в Федеральном центре тестирования (ФЦТ) — организации, ответственной за технологию проведения и обработку результатов ЕГЭ.

В мае 2008 года Рособнабзором была утверждена обновленная методика шкалирования результатов ЕГЭ [1]. ФЦТ предложил следующую схему её реализации. Каждый вариант КИМа независимо от других обрабатывается в рамках модели Partial Credit, принадлежащей семейству моделей IRT. После обработки, каждый из участников ЕГЭ получает оценку уровня подготовленности, измеренную в логитах, а каждое задание КИМа получает оценку уровня трудности, также измеренную в логитах.

Формула перевода шкалы логитов в шкалу тестовых баллов, предложенная ФЦТ, выглядит следующим образом:

$$t = \begin{cases} 0, & \theta < \theta_{\min}, \\ \text{округл} \left( \frac{6\theta_{\max} + 88\theta - 94\theta_{\min}}{\theta_{\max} - \theta_{\min}} \right), & \theta_{\min} \leq \theta \leq \theta_{\max}, \\ 100, & \theta > \theta_{\max}, \end{cases}$$

где  $t$  — тестовый балл,  $\theta$  — оценка уровня подготовленности участника ЕГЭ в логитах,  $\theta_{\min}$  — оценка в

логитах, соответствующая одному первичному баллу,  $\theta_{\max}$  — оценка в логитах, соответствующая первичному баллу, на единицу меньшему максимально возможному.

При оценивании результатов вступительных испытаний, приемные комиссии многих вузов в соответствии с рекомендациями Рособнадзора используют стобальную систему шкалирования результатов ЕГЭ. Чаще всего при проведении конкурсного отбора в 2008 году учитывалась сумма баллов по двум или трём предметам.

Если рассмотреть графики зависимостей тестового балла и рейтинга (процента участников ЕГЭ, имеющих меньший или равный балл) от процента выполненных заданий (отношения набранного первичного балла, умноженного на 100, к его максимальной величине), то становится очевидным, что эти зависимости были получены с помощью различных моделей, весьма отдаленно напоминающих заявленную (рис. 1–4). К тому же существенно различные математические ожидания (так, средний балл по литературе в два раза меньше, чем по французскому языку) приводят к тому, что предметы имеют разную значимость (табл. 1), то есть вузы при проведении конкурса путем суммирования баллов, вообще говоря, по справедливости должны были бы вводить для них весовые коэффициенты.

Судя по приведенным данным [2], лучше всего в нашей стране выпускники 2008 года были подготовлены по иностранным языкам, но при этом никто из них не смог освоить в совершенстве эти предметы (не было учащихся, набравших 100 баллов). Довольно парадоксальный результат, который свидетельствует о том, что применяемая система шкалирования далека от совершенства. Совершенно очевидно, что 100 баллов надо выставлять не только тем участникам ЕГЭ, которые выполнили все задания, но также и тем, кто не смог этого сделать, но показал лучшие результаты среди всех экзаменовавшихся по данному предмету.

На первый взгляд, хуже всего обстоят дела по литературе — средний балл 34,7, а процент двоек 25,3. Но если сравнить средний балл по этому предмету 2008 года с результатами 2007 года (50,6), то оказывается, что он почти в полтора раза понизился, притом что прошлогодний средний балл по литературе превышал эти показатели всех остальных предметов



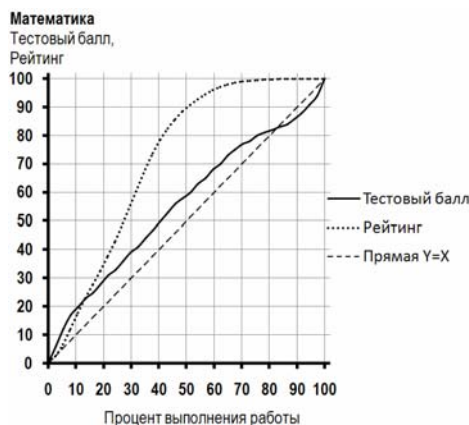


Рис. 1. Графики зависимостей рейтинга и тестового балла от процента выполненных заданий ЕГЭ по математике в 2008 г.

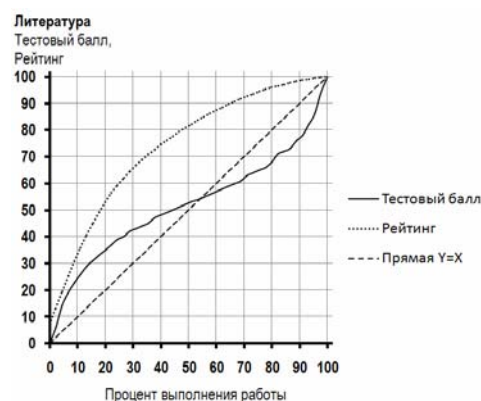


Рис. 3. Графики зависимостей рейтинга и тестового балла от процента выполненных заданий ЕГЭ по литературе в 2008 г.

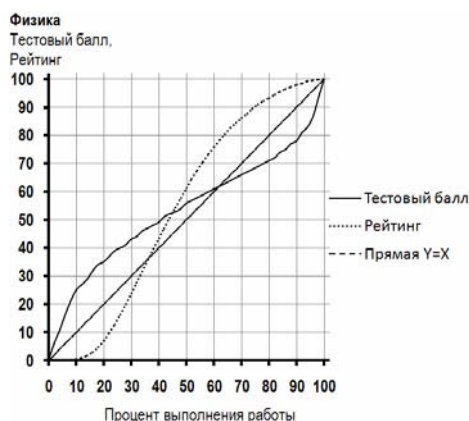


Рис. 2. Графики зависимостей рейтинга и тестового балла от процента выполненных заданий ЕГЭ по физике в 2008 г.

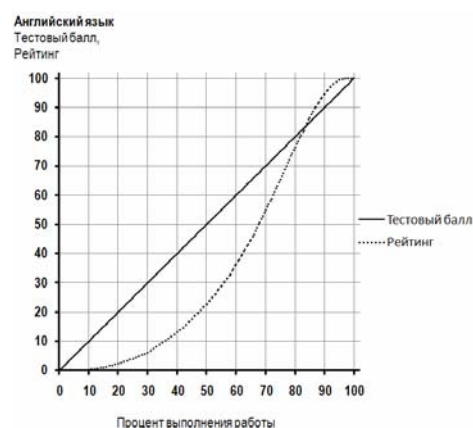


Рис. 4. Графики зависимостей рейтинга и тестового балла от процента выполненных заданий ЕГЭ по английскому языку в 2008 г.

Результаты участников ЕГЭ в России в 2008 г.

Таблица 1

Предметы	Количество чел./экз.	Процент учащихся, набравших соответствующий балл				Количество учащихся, набравших 100 баллов	Средний балл	
		«2»	«3»	«4»	«5»		2007	2008
Химия	30809	10,4	36,8	34,7	18,1	42	49,3	55,5
Информатика	10346	11,2	36,8	40,0	12,0	25	49,5	56,4
Английский язык	14679	6,1	26,8	49,3	17,8	0	64,5	64,8
Немецкий язык	1202	13,3	39,1	34,8	12,8	0	63,7	56,3
Французский язык	437	4,0	22,6	47,7	25,7	0	70,0	69,5
Обществознание	132034	6,1	34,5	38,6	20,8	18	50,3	56,7
Физика	59799	9,7	41,0	37,1	12,2	86	49,8	53,0
История	48529	10,0	37,7	37,1	15,2	40	50,1	51,2
Биология	74280	6,7	45,5	34,9	12,9	36	48,6	54,3
География	26253	8,9	40,2	39,1	11,8	27	48,3	51,3
Литература	18371	25,3	36,7	28,6	9,4	33	50,6	34,7
Русский язык	1055820	11,2	44,5	34,3	10,0	620	49,1	55,4
Математика	937468	23,5	39,5	28,0	9,0	62	48,4	38,1

(кроме иностранных языков). То есть в 2008 году учителя стали готовить по этому предмету существенно хуже, чем раньше? Конечно же, нет. Это свидетельствует только о некачественной подготовке контрольных измерительных материалов ЕГЭ и отсутствии их

«параллельности» и сопоставимости по годам. Детальный анализ статистики результатов по отдельным вариантам говорит и об их «непараллельности» внутри одного года, и о несовершенстве системы выравнивания результатов. То же самое относится и к матема-

тике, по которой средний балл снизился с 48,4 до 38,1. Ещё одним подтверждением этого вывода является тот факт, что количество стобалльников по русскому языку на порядок выше, чем по математике, хотя на самом деле они должны быть сопоставимыми.

По действующему законодательству лицам, проходившим военную службу по призыву, в течение года после увольнения с военной службы при поступлении в вузы предоставляется право использовать результаты ЕГЭ, сданного ими в течение года до призыва на военную службу [3]. То есть выпускники школ 2008 года, имеющие такой же уровень подготовленности по математике, что и выпускники 2007 года (да и 2009 года тоже), при поступлении в вуз после службы в армии будут существенно ущемлены в правах на получение технического образования, потому что их результаты ЕГЭ никак не будут корректироваться при участии в конкурсном отборе перед зачислением в вуз или ссуз. Можно даже с уверенностью предположить, что их слабые «тройки» по математике 2008 года окажутся «двойками» в последующие годы.

А как же требование Закона о том, что «ЕГЭ представляет собой форму объективной оценки качества подготовки лиц, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования, с использованием заданий стандартизированной формы (контрольных измерительных материалов), выполнение которых позволяет установить уровень освоения ими федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования», а «... при наличии конкурса должно обеспечивать зачисление граждан наиболее способных и подготовленных к освоению основных образовательных программ соответствующей ступени» [3]? Очевидно, нарушается принцип равного доступа всех граждан России к качественному образованию разных уровней вне зависимости от принадлежности к различным социальным группам.

Ещё одним существенным недостатком использования вузами системы конкурсного отбора, основанного на системе шкалирования, утвержденной Рособрнадзором РФ [1], является отсутствие дифференциации уровня подготовленности абитуриентов по предметам вступительных испытаний.

При оценивании результатов вступительных испытаний по общеобразовательным предметам, по которым вступительные испытания ссузом/вузом проводятся самостоятельно, Рособрнадзором РФ рекомендуется использовать, так же как и по предметам ЕГЭ, стобалльную систему оценивания. Рассмотрим систему проведения конкурсов по сумме результатов двух экзаменов, которая применялась в 2008 году во многих вузах страны. В технических вузах такими конкурсными предметами были, как правило, физика и математика, а русский язык оценивался по системе «зачет — незачет» и не учитывался при подсчете баллов.

Никто не будет оспаривать тезис о том, что форма проведения экзамена (тест, устный, письменный, на компьютере и т.п.) не должна существенным образом влиять на результат испытуемого и определяется органом управления образовательного заведения. В частности, это относится и к ЕГЭ, который продолжается и входит в штатный режим вне зависимости от мнения его оппонентов. Не так давно вузы практиковали синтетический, то есть совмещенный экзамен по двум предметам вступительных испытаний. Так, МАИ (ТУ) для поступающих на гуманитарные специальности проводил объединенный экзамен по

истории России и обществознанию. Поэтому теоретически можно предположить, что если бы ЕГЭ был не такой большой продолжительности и объема, то вузы могли бы проводить объединенный экзамен, к примеру, по физике и математике (что некоторые вузы и практиковали, проводя два, а то и три своих экзамена в один день для поступающих на платное обучение).

На первый взгляд, вроде бы не должно быть принципиальной разницы в оценивании такого экзамена по 200-балльной шкале и суммой двух 100-балльных экзаменов. В конечном итоге и там, и здесь результат зависит от суммарного процента выполненных заданий. Но здесь надо иметь в виду не только интересы испытуемого, но и интересы другой стороны — вуза и основного заказчика подготавливаемого специалиста — государства, которое законодательно установило, что целью конкурсного отбора является выбор абитуриентов, наиболее способных к усвоению образовательных программ соответствующего уровня.

Рассуждая формально, имеем двух абитуриентов, выполнивших суммарно половину заданий из предложенных по двум предметам. Но один из них выполнил половину заданий как одного, так и другого предмета, а второй абитуриент — полностью выполнил все задания одного предмета, но не смог осилить ни одного задания другого. Таким образом, объем выполненных заданий у них — одинаковый. Так кто же в этой ситуации должен иметь преимущество. Ныне действующая система однозначно очень резко отдает преимущество при зачислении первому абитуриенту (далее будем называть его «стабильным»), оставляя второго («нестабильного») за чертой зачисленных абитуриентов. И с этим трудно не согласиться. В этой ситуации есть редкие исключения, скорее подтверждающие правило. Речь идет о победителях олимпиад, которые зачисляются в вузы по результатам только одного экзамена. Однако, как правило, среди них не бывает тех, кто не смог бы выучить остальные предметы школьной программы на положительные оценки. Но, с другой стороны, автор этих строк во время обучения в Новосибирском государственном университете убедился в том, что довольно большой процент одаренных абитуриентов — победителей олимпиад не смогли закончить этот вуз по причине неумения в должной мере осваивать те предметы, которые казались им неинтересными. Отсюда делаем практический вывод: для обучения в вузе больше подходят выпускники школ, имеющие стабильные (пусть и не самые высокие) результаты по предметам, на которых базируется обучение в высшей школе. Поэтому им надо предоставлять реальные преимущества при поступлении в вузы.

В настоящее время многими вузами при проведении конкурса используется формальная зависимость  $z = x + y$ , где  $x$  — количество баллов по первому предмету,  $y$  — количество баллов по второму предмету,  $z$  — показатель по которому производится зачисление (при прочих равных условиях). Её несомненным достоинством является простота и удобство использования приемными комиссиями. Но по поводу её объективности при зачислении можно поспорить, особенно в части, касающейся её применимости при пересчете в пятибалльную шкалу оценок [4, 5]. После представления в Рособрнадзор РФ материалов исследований автора этой статьи, свидетельствующих о серьезных искажениях при переводе результатов ЕГЭ из стобалльной шкалы в пятибалльную, граничащих с нарушением прав граждан на получение высшего образования, было принято решение об отказе

с 2009 года от такой системы оценивания знаний абитуриентов.

Если рассуждать чисто теоретически, то для создания идеальной модели шкалирования нужно закладывать следующие предпосылки. По всем предметам ЕГЭ должны быть одинаковыми (или минимально различающимися):

- уровень сложности вариантов,
- оценки (баллы) за одинаковое процентное выполнение заданий,
- средний балл,
- процент участников ЕГЭ, получивших одинаковые оценки по пятибалльной шкале.

При этом, естественно, должны сохраняться различия, индивидуальные для каждого из предметов: время выполнения работы, количество и форма заданий, способы оформления работы и заполнения бланков и т.п.

К сожалению, Федеральный центр тестирования (ФЦТ) слабо использует богатейший опыт, накопленный им при проведении централизованного тестирования (ЦТ), и «наступает на те же грабли», что и в своё время при проведении ЦТ. Так в 2000 году Центр тестирования Минобразования (ныне ФЦТ) рекомендовал вузам выставлять абитуриентам, набравшим 76 баллов, — по русскому языку оценку «два», а по всем остальным предметам ЦТ — оценку «пять». После высказанной нами критики такого подхода по всем предметам ЦТ во все последующие годы средний балл был равен 50, и не было существенных перекосов при переводе баллов ЦТ из столбальной в пятибалльную шкалу. Чего нельзя сказать о нынешней системе шкалирования ЕГЭ, разработчиком и реализатором которой является тот же ФЦТ. Чего стоит только разброс среднего балла от 34,6 — по литературе до 69,3 — по французскому языку (табл. 1).

Поэтому, пока не выправлены эти перекосы при обработке реальных результатов ЕГЭ, рассмотрим теоретические подходы к созданию объективной системы приема в вуз, основанные на таком показателе, как процент выполненных заданий по предмету. В принципе, с таким же успехом в дальнейших рассуждениях можно использовать и показатель первичного балла.

Одним из путей решения этой задачи является замена показателя  $z = x + y$  на другой показатель  $z = x \cdot y : 100$ , где  $x$  — процент выполненных заданий по первому предмету,  $y$  — процент выполненных заданий по второму предмету,  $z$  ( $0 \leq z \leq 100$ ) — показатель по которому производится зачисление (при прочих равных условиях). Что это даёт? Если рассмотреть результаты участников ЕГЭ, имеющих одинаковое суммарное количество (процент) выполненных заданий  $x + y = C$ , выразить отсюда  $y = C - x$  и подставить в предложенную формулу, то получим  $z = x \cdot$

$$(C - x) : 100 = \frac{1}{100} (Cx - x^2) \quad (\text{рис. 5}).$$

Легко доказать, что при любой постоянной  $C$  ( $0 \leq C \leq 200$ ) геометрически эта зависимость представима в виде параболы, ветви которой направлены вниз, а максимальное значение  $z = \frac{C^2}{400}$  достигается при  $x = \frac{C}{2}$ .

С помощью такой системы легализуется преимущество при зачислении стабильных абитуриентов.

Проанализируем предложенную зависимость на предмет качественного состава абитуриентов, имеющих одинаковый показатель для зачисления  $z = D$ .

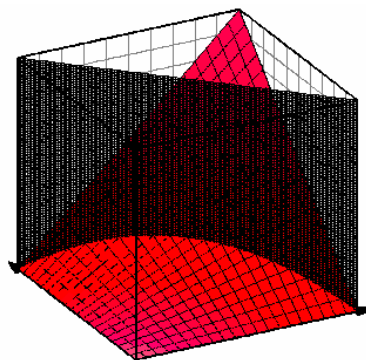


Рис. 5. Сечение поверхности плоскостью

В этом случае предлагаемая формула примет вид  $z = D = x \cdot y : 100$ . Отсюда  $y = 100D : x$ . При различных значениях  $D$  ( $0 \leq D \leq 100$ ) эта формула геометрически представляет собой семейство гипербол (рис. 6).

С помощью предлагаемого подхода может производиться приравнивание показателей (целевой функции) «стабильных» абитуриентов с меньшим суммарным процентом выполнения работ по двум предметам к показателям «нестабильных» абитуриентов с большей суммой процентов выполненных заданий. Рассмотрим эту зависимость при  $D = 10$  (рис. 7). Зачисленными по этому показателю в одинаковых условиях должны быть абитуриенты с суммой процентов выполненных заданий по первому и второму предметам:  $100 + 10; 80 + 12,5; 50 + 20; 40 + 25; 31,62 + 31,62; 25 + 40; 20 + 50; 12,5 + 80; 10 + 100$ . На первый взгляд, здесь присутствует парадокс — абитуриент, выполнивший в сумме  $31,62 + 31,62 = 63,24$  процента заданий, имеет такие же права, что и абитуриенты, набравшие в сумме  $100 + 10 = 10 + 100 = 110$  процентов заданий из 200 возможных. Но на самом деле, у абитуриентов с нестабильным уровнем знаний приемные комиссии вузов вообще не примут документы, так как по одному из предметов их баллы не превосходят установленной границы «тройки». В 2008 году на ЕГЭ для получения положительной оценки в зависимости от предмета необходимо было выполнить не менее 16 % заданий. Нижняя граница положительной оценки в 2008 году была в пределах от 25 баллов (16 % выполненных заданий) по математике до 40 баллов (30 % выполненных заданий) по русскому языку. Поэтому в лучшем случае в конкурсе при таком подходе участвуют только абитуриенты с процентами выполненных заданий по первому и второму предметам:  $50 + 20; 40 + 25; 31,62 + 31,62; 25 + 40; 20 + 50$ . Таким образом, предлагается предоставить равные права при поступлении абитуриентам суммарный процент набранных баллов у которых отличается не более чем на  $(50 + 20) - (31,62 + 31,62) = 6,76$  процента. А это не такое большое различие. Чтобы увеличить эту разницу, можно использовать формулу  $z = (x \cdot y)^n : 100^{2n-1}$ , где  $n$  — натуральное число, с увеличением которого увеличивается разрыв между суммарными первичными баллами, набранными «нестабильными» и «стабильными» абитуриентами, имеющими одинаковый показатель целевой функции.

В том случае, когда зачисление производится на основе конкурса по результатам  $k$  экзаменов ( $k = 3, 4, 5$ ), показатель  $z = x_1 + x_2 + \dots + x_k$  имеет смысл заменить на другой показатель  $z = (x_1 \cdot x_2 \cdot \dots \cdot x_k) : 100^{k-1}$ , где  $x_i$  — процент выполненных заданий (или балл, набранный на ЕГЭ) по  $i$ -ому предмету ( $1 \leq i \leq k$ ), а  $z$  — показатель, по которому производится зачисление (при прочих равных условиях).



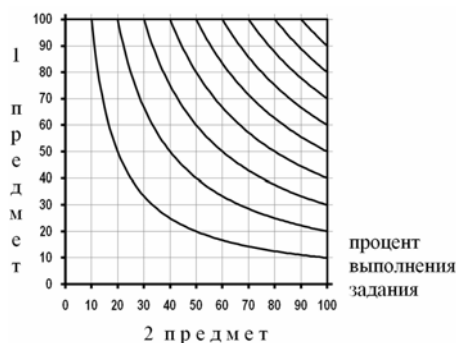


Рис. 6. Линии уровня поверхности показателей абитуриентов, равноправных при зачислении

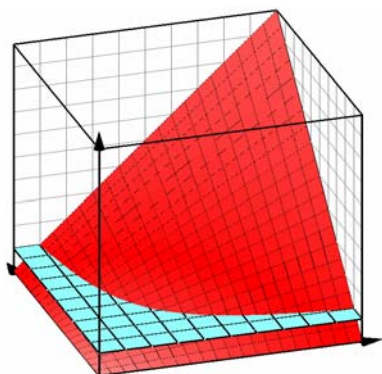


Рис. 7. Сечение поверхности показателей абитуриентов плоскостью

Очевидно, что в ближайшее время предложенная модель будет больше представлять теоретический интерес, поэтому в рамках данного исследования по результатам ЕГЭ 2008 года были построены и проанализированы аналитическая и графическая модели зависимости суммы тестовых баллов и рейтингов по двум предметам вступительных испытаний от процента выполненных заданий.

Проведенный анализ позволил подтвердить полученный автором ранее [4,5] вывод: суммарный рейтинг является более объективным и понятным абитуриентам показателем при проведении конкурса перед зачислением в вуз по сравнению с суммой баллов как по стобалльной, так и по пятибалльной шкале, или суммарным процентом выполненных заданий.

С переходом ЕГЭ в штатный режим при проведении конкурсного отбора в вузы этим показателем реально можно заменить тестовые баллы ЕГЭ. Это позволит более точно определять возможности поступающих осваивать образовательные программы соответствующей ступени и обеспечить зачисление граждан наиболее способных и подготовленных к их освоению.

Помимо выбора оптимального подхода к шкалированию, для повышения объективности и сопоставимости шкалированных баллов выпускников необходимо также проведение ряда неотложных работ, направленных на повышение качества КИМ, процедур применения, обработки данных и интерпретации результатов выполнения тестов, поскольку возможность оптимизации процедур шкалирования и выравнивания находится в прямой зависимости от качества выборки, используемой для построения шкалы и от качества КИМ. Здесь логика очень проста: если не обеспечено должное качество самих КИМ, выполнение условий параллельности вариантов, требований к характеристикам заданий и адекватность характеристик распределения эмпирических данных ЕГЭ требованиям моделей измерения, то нет и не может быть корректных процедур шкалирования и выравнивания.

В этой связи, поскольку значительное число вариантов КИМ по результатам анализа является статистически значимо различающимися, необходимо наибольшие усилия сосредоточить на работе по улучшению параллельности вариантов. Следует повысить качество проведения апробации заданий и вариантов, причем выполнять подгонку эмпирических данных под требования используемых моделей измерения при помощи коррекции статистических свойств КИМ еще на стадии апробации.

#### Библиографический список

1. Методика шкалирования результатов ЕГЭ в 2008 году / Портал информационной поддержки Единого государственного экзамена / [http://www1.ege.edu.ru/images/stories/ege2008/skali/metod\\_shkal.pdf](http://www1.ege.edu.ru/images/stories/ege2008/skali/metod_shkal.pdf)
2. Результаты Единого государственного экзамена (май — июнь 2008 года). Аналитический отчет. — М.: ФИПИ, 2008. — 422 с.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 9 февраля 2007 г. № 17-ФЗ О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения Единого государственного экзамена. / Российская газета. — 2007. — 14 февраля.
4. Проблемы шкалирования результатов различных видов вступительных испытаний / Развитие тестовых технологий в России: тез. докл. VII Всерос. науч.-метод. конф. — М.: Федеральный центр тестирования, 2005. — С. 39-42.
5. Проблемы оценивания уровня подготовленности абитуриентов / Национальные экзамены в системе оценки качества образования: материалы и тез. докл. Междунар. конф. — М.: Уникум-центр, 2006. — С. 222-231.

**ПОЛЕЖАЕВ Виктор Дмитриевич**, кандидат технических наук, доцент, декан факультета довузовской подготовки.

Статья поступила в редакцию 12.02.2009 г.

© В. Д. Полежаев



## ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО ИНЖЕНЕРА

**Проблема интеграции содержания образования в настоящее время входит в число основных теоретических и практических вопросов современной дидактики, т.к. Государственные образовательные стандарты нового поколения предусматривают переход от знаниевой ориентации результатов образования к деятельностной. Следовательно, интегративный подход к формированию и развитию профессионально значимых компетенций современного специалиста еще долгое время будет востребован и актуален.**

**Ключевые слова:** образование, компетентность, интеграция.

Главной задачей Российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Словами экс-президента Российской Федерации В. Путина эта же задача сформулирована следующим образом: «Стимулировать естественный процесс интеграции разных уровней и организационных форм образования в единый рынок знаний» [1].

Применение межведомственной интеграции высшего военного и гражданского образования в подготовке офицерских кадров обеспечивает основные условия совершенствования системы профессиональной подготовки офицеров. Она подразделяется: на организационную, правовую, структурную, нормативную, качественную, программную интеграцию. Сущность структурных элементов интеграции высшего военного и гражданского образования показана на рис. 1.

В связи с проведением комплексной (межотраслевой) оптимизации сети военно-учебных заведений, проводимой с целью приведения количественных и качественных параметров существующей системы военного образования в соответствие со структурой, численностью и задачами ВС, назрела необходимость в привлечении учебно-методического и научного потенциала гражданских вузов для подготовки кадровых офицеров. Таким образом, под интеграцией гражданского и военного образования необходимо понимать объединение комплекса учебно-материальных баз, учебно-методического обеспечения и потенциала профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений высшего профессионального образования и военных образовательных учреждений в интересах подготовки офицеров для поступления их на военную службу по контракту. В области инженерного образования возможность реализации интеграции гражданского и военного образования обусловлена наличием многих общих элементов в содержании изучаемых дисциплин, составе учебно-материальной базы, технологиях производства образцов техники и вооружения, тес-

ных взаимосвязей и взаимодействия научных и педагогических школ гражданских и военных вузов.

В учебном военном центре (УВЦ) студент в процессе обучения одновременно проходит подготовку по двум специальностям — гражданской, как специалист соответствующей отрасли народного хозяйства, и военной, как кадровый офицер по соответствующей военно-учетной специальности. Подготовка одной и той же личности к этим двум различным по существу видам деятельности представляет собой сложный психолого-педагогический процесс, заключающий в себе ряд противоречий. Научно обоснованное разрешение этих противоречий является необходимым условием успешного решения обеих задач. Совершенствование методов подготовки военнотехнических кадров, выработка эффективных мотиваций в решении этих проблем представляет собой одну из важнейших задач реформы системы военного образования.

С одной стороны, вследствие различий в целях, содержании, формах и методах обучения по гражданской и военной специальностям, военная подготовка в вузе выступает как относительно самостоятельный вид подготовки. С другой — военная подготовка является составной частью высшего образования, получается в гражданском вузе. Поэтому она соотносится с подготовкой по гражданской специальности как единый, взаимосвязанный и взаимодополняющий процесс по формированию в вузе всесторонне и гармонически развитой личности, одинаково способной достойно и квалифицированно выполнить свой почетный долг по защите Отечества и активно участвовать в социально-экономическом развитии страны.

Для целенаправленного формирования у выпускников УВЦ целостных интегративных знаний, а также профессионально-значимых качеств проектирование содержания военно-профессиональной подготовки должно производиться с использованием принципов междисциплинарности и квалиметрической обоснованности на основе интегративного подхода. Этот подход заключается в системном структурировании и интеграции содержания родственных учебных дисциплин специального цикла, обладающих



Рис. 1. Структура интеграции высшего гражданского и военного образования

сходством объекта, предмета, целей преподавания и понятийно-терминологического аппарата.

Под интеграцией базового инженерно-технического и военно-профессионального образования мы понимаем процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающиеся ростом системности и уплотненности знаний студентов УВЦ, совершенствованием их военно-специальной подготовки, а также повышением мотивации к изучению базовых инженерно-технических (специальных) и общеобразовательных дисциплин.

Представление интеграции как процесса «слияния» различных массивов учебного содержания, имеющее своим результатом новые интегрированные учебные курсы, является на сегодняшний день общераспространенным; именно оно определяет характер практической инновационной деятельности по созданию новых интегрированных образовательных систем.

Интеграция содержания базового инженерно-технического и военно-профессионального образования помимо обобщающих курсов (например, курсов информатики, соотнесенных с предметными областями военно-профессиональной деятельности военного инженера) выражается и в том, что в определенный учебный материал включаются элементы смежных областей научных и научно-прикладных знаний. Например, в курс военно-профессиональных учебных дисциплин включаются приложения информатики, математики, инженерной графики и др. Все они выстраиваются в логический цельный учебный предмет, исходя из содержания которого осуществляется его координация с другими предметами.

Применительно к системе обучения «интеграция» как понятие может принимать два значения: во-первых, это создание у обучаемых целостного представления об окружающем мире и развитие их личностных качеств (здесь интеграция рассматривается как цель обучения); во-вторых, это нахождение общей платформы сближения предметных знаний (здесь интеграция — средство обучения). Интеграция предметов в современном учебном заведении — одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих улучшению дел в ней, развитию творческих потенциалов педагогических коллективов и отдельных преподавателей с целью более эффективного воздействия на учащихся.

Исследуемая нами проблема интеграции базового инженерно-технического и военно-профессионального образования должна рассматриваться на основе общенаучного системного подхода, который в условиях реформирования системы военного образования приобретает первостепенное значение. Суть системного подхода состоит в том, что интегративность содержания образования выступает в качестве его неотъемлемой характеристики как системы взаимосвязанных элементов. Кроме этого, интеграция содержания образования может и должна рассматриваться как определенная система, поскольку «эффективность теоретического познания и практики тем выше, чем более системными, целостными они становятся, чем более сложна и развита их структура» [2]. С данных позиций системное познание и преобразование интеграции базового инженерно-технического и военно-профессионального образования должно предполагать следующие основные этапы:

- 1) рассмотрение объекта деятельности как системы, т.е. отграниченного множества взаимодействующих элементов;
- 2) определение состава, структуры и организации элементов и частей системы, обнаружение ведущих взаимодействий между ними;
- 3) выявление внешних связей системы, выделение из них главных;
- 4) определение функций системы и ее роли среди других систем;
- 5) обнаружение закономерностей и тенденций развития системы.

Проблема интеграции содержания образования в настоящее время входит в число основных теоретических и практических вопросов современной дидактики, т.к. Государственные образовательные стандарты нового поколения предусматривают переход от знаниевой ориентации результатов образования к деятельности. Следовательно, интегративный подход к формированию и развитию профессионально значимых компетенций современного специалиста еще долгое время будет востребован и актуален.

#### Библиографический список

1. Путин, В. В. Высокое качество, эффективность и общедоступность — приоритетные цели развития образования [Текст] /

В.В. Путин // Материалы VII съезда Российского союза ректоров. — М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002. — С. 3—4.

2. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира. Методологические проблемы [Текст] / А.Н. Аверьянов. - М. : Политиздат, 1985. — С. 8—9.

**ЛЕПЕШИНСКИЙ Игорь Юрьевич**, заместитель начальника военной кафедры.

Статья поступила в редакцию 27.03.2009 г.

© И. Ю. Лепешинский

УДК 159.9:355.233

**С. М. КОМИССАРОВ**

Омский танковый  
инженерный институт  
им. Маршала Советского Союза  
П. К. Кошерева

## ОРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРИКОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

В работе представлен анализ понятия «взаимодействие» в педагогическом философском, социальном, психологическом значениях. Проанализирована организация процесса внутриколлективного взаимодействия курсантов, позволившая выявить комплекс условий, факторов, оказывающих значительное влияние на его эффективность. Выделены основные формы и методы индивидуально-воспитательной работы с курсантами в адаптационный период.

**Ключевые слова:** взаимодействие, адаптация, индивидуальная воспитательная работа.

Взаимодействие в коллективе военнослужащих можно рассматривать с нескольких позиций, так как понятие «взаимодействие» — категория различных наук. В связи с этим сущность исследуемого явления характеризуется в философском, социальном, психологическом, педагогическом значениях и определяется как педагогический феномен.

Закономерности межличностного взаимодействия с 60-х годов XX века находятся в центре внимания многих отечественных и зарубежных исследователей. Результаты их исследований легли в основу ряда соответствующих научных теорий.

Проблема закономерностей и содержания межличностного взаимодействия в отечественной психологии (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, Л. А. Петровский и др.) исследуется преимущественно в рамках социального взаимодействия, в котором поведение и социальный статус каждого члена в ощутимой степени обусловлен деятельностью и существованием других членов.

Необходимо отметить, что понятие «взаимодействие» используется, определяется учеными неоднозначно. В общем, широком значении под взаимодействием понимается совокупность процессов жизнедеятельности, в которые включается человек и сущностной характеристикой которых являются взаимные изменения взаимодействующих сторон в результате взаимных действий и влияний. В этом значении любая предметная деятельность человека (группы, общности) есть взаимодействие. В более узком, особом значении социальным считается не любое взаимодействие человека, а только то, которое обеспечивает позитивные, общественно ценные измене-

ния во взаимодействующих сторонах. В третьем, специальном своем значении взаимодействие понимается как социальное отношение между людьми, социальными группами [1].

Взаимодействие в коллективе курсантов — это фактор развития личности в процессе освоения ею специфических культурных ценностей и системы социальных ролей. Деятельность военнослужащих (в т.ч. и курсантов) отличается тем, что все члены группы включены в процесс непосредственного межличностного взаимодействия, подчиненного общим целям, в ходе достижения которых индивидуальные действия интегрируются в целостную систему совместной (групповой) деятельности. Вместе с тем нельзя не отметить, что специфика социального статуса курсантов военных институтов, их личностные и образовательные особенности накладывают своеобразный (специфический) отпечаток и на межличностные (внутриколлективные) отношения.

Современный воинский коллектив также отличается и тем, что в нем проявляется ряд других нравственно-психологических сил. Имеется в виду то духовное, нравственное, деловое начало, содержание внутреннего мира каждого члена коллектива, которое их объединяет, связывает, «притягивает» друг к другу.

Межличностное взаимодействие — это реально функционирующая связь, взаимная зависимость между субъектами, личностями. Н. Н. Обозов основными компонентами взаимодействия считает «взаимопонимание, взаимопознание, взаимоотношения, взаимные действия, взаимовлияние» [2].

Прежде чем включиться во взаимодействие, человек осознанно или неосознанно познает другую

личность. Сравнивая конкретных лиц друг с другом, со своей личностью, этическими эталонами, человек формирует образ партнера во взаимодействии. Глубина, всесторонность взаимопознания определяют сущность взаимопонимания. Эти два процесса тесно взаимосвязаны. Взаимное понимание людьми друг друга в процессе любого вида деятельности предполагает, что не один, а оба субъекта взаимно могут понять друг друга, скоординировать свои действия, речь, поступки. Взаимопонимание между людьми в психолого-педагогической литературе характеризуется в нескольких аспектах:

- сходство субъективных суждений взаимодействующих сторон друг о друге, и соответствие этих суждений их объективным особенностям;
- понимание индивидуальных особенностей друг друга, мотивов поведения в различных ситуациях;
- совпадение, сходство или созвучие взглядов на мир и ценностных ориентаций;
- взаимная самооценка возможностей и способностей;
- принятие исполняемых по отношению друг к другу ролей (Н. Н. Обозов, Б. Д. Парыгин).

Организации процесса внутриколлективного взаимодействия курсантов позволяет выявить комплекс условий, факторов, оказывающих значительное влияние на его эффективность. Проектирование данного процесса, адаптационной готовности к условиям обучения в военном вузе актуализирует работу по формированию у курсантов военно-профессиональной направленности, созданию благоприятного морально-психологического климата в курсантских коллективах, что предполагает внедрение активных форм и методов обучения, современных методик оценки морально-психологического состояния курсантов; обучения ответственных за воспитательную работу практическому использованию данных методик.

Необходимо отметить значимость формирования адаптационной готовности к условиям жизнедеятельности военного вуза, которая начинается с изучения социально-психологического портрета современной молодежи, мотивов выбора военной профессии, уяснения конкретных ожиданий, с которыми юноши приходят в вуз. Для большинства поступающих характерно наличие обостренных противоречий в мировоззренческой позиции, ценностных ориентациях, профессиональных ожиданиях. Проявление инфантилизма заметно в ожиданиях, что родители по-прежнему будут оказывать постоянную заботу о них, что командиры также будут опекать их, заботясь вплоть до мелочей. Явно прослеживается запоздание в физической и гражданской зрелости, что находит выражение, например, в притуплении честолюбия, в неспособности преодолеть иждивенческие настроения. В то же время попытки самоутверждения нередко приобретают слишком крайние формы (нередко формы защитной реакции), что свидетельствует о недостаточности жизненного опыта.

В период адаптации в качестве одной из наиболее актуальных следует выделить задачу создания благоприятного морально-психологического климата в подразделениях. Именно в этом периоде осуществляется изучение индивидуальных особенностей первокурсников, накапливается информация о потенциальных лидерах. Особое внимание стоит уделять курсантам, окончившим суворовские училища, и курсантам из семей военнослужащих, так как они быстрее адаптируются, составляют костяк коллектива, становятся главной опорой командиров в их воспитательной деятельности, в организации коллектива на выполнение поставленных задач.

Первоначальные срезы и анализ количественных и качественных характеристик набора курсантов в Омский танковый инженерный институт в период с 1998 по 2001 год показывают, что из числа зачисленных за эти годы суворовцы (кадеты) составляли в среднем четыре процента. Особенностью набора 2002 года является значительное увеличение численности абитуриентов, выпускников суворовских училищ. (табл. 1). Выпускники суворовских военных училищ, кадетских корпусов в большинстве своем имеют высокий уровень военно-профессиональной направленности, хорошую всестороннюю подготовку и учатся на «хорошо» и «отлично», среди них крайне редки случаи отчислений по причине неуспеваемости и нежелания учиться.

Следует отметить, что эти учебные заведения из-за своей малочисленности не могут кардинально решить проблему комплектования высших военно-учебных заведений, и основное количество курсантов представлено выпускниками средних школ.

Невысокая престижность военно-профессиональной деятельности является причиной того, что в основном поступают в военно-учебные заведения юноши из сельской местности, а также из малообеспеченных семей. Большинство из них тяготеет систематической работе, о чем свидетельствуют результаты успеваемости в школе (средний балл аттестата 4,0 и выше имеют только 22 % зачисленных). Многие недостаточно развиты в физическом отношении (удовлетворительно оценен данный показатель у 37% зачисленных) [3].

Результаты исследования В. В. Копусовой показали, что обучавшиеся в сельских школах отличаются от своих сверстников из города преобладанием направленности «на других», а так же приоритетом личностно значимых духовных ценностей, ценностей-взаимоотношений. Актуальными для них являются такие ценности, как чуткость, терпимость к недостаткам других и стремление произвести хорошее впечатление на окружающих. В то же время у них «западает» потребность в самовыражении (в 4 раза ниже, чем у выпускников городских школ) и самоактуализации [4].

Для выпускников сельских школ характерны стереотипизированный характер стилей, приемов вза-

Количество кандидатов по категориям, прибывших для поступления

Таблица 1

Прибыло для поступления	2002 год	2001 год	2000 год	1999 год	1998 год
Гражданская молодежь	382	506	484	465	398
Военнослужащие	10	19	26	31	16
Суворовцы	40	1	2	4	5
<b>Итого</b>	432	526	512	500	419
Норма набора	244	226	294	248	235



имодействия, в том числе и в условиях военного вуза; длительный период включения в процесс взаимодействия и использование «тактики выжидания» на его первоначальных этапах; предпочтение позиции «ведомого» партнера по взаимодействию.

С одной стороны, это открывает широкие перспективы для педагогической стимуляции и коррекции действий, поступков, системы отношений в воинском коллективе, с другой — сковывает инициативу курсантов, затрудняет их личностный рост, который немалым без развития самоконтроля.

В этот период целесообразно проводить тренинг группового сплочения: комплекс специально подобранных упражнений для развития межличностного общения, ускорения темпов развития взаимодействия и взаимопонимания между курсантами.

Специальные меры по развитию общения позволяют предупредить такие негативные явления, как конфликты, унижение достоинства, насмешки и другие психотравмирующие ситуации. В этот период также целесообразно разъяснять курсантам типологические черты их характера, особенности его проявления, давать соответствующие рекомендации для самоконтроля и коррекции (эту функцию выполняет преподаватель психологии, психолог).

Целесообразно проводить цикл бесед, на которых разбираются конкретные и типичные жизненные ситуации, формируется опыт по самооценке, конструктивному разрешению конфликтов, повышается степень групповой совместимости. Еще в период подготовки к сдаче экзаменов организуются выступления перед абитуриентами офицеров, преподавателей, курсантов старших курсов об истории, традициях, особенностях института, обучении в нем, о профиле факультетов и перспективах офицерской службы.

В период адаптации особенно важное значение имеет информирование курсантов о порядке прохождения воинской службы в вузе, обучении, самообслуживании, самовоспитании, саморазвитии, о характере взаимоотношений с командирами, преподавателями, товарищами.

В период адаптации важное значение приобретает прогнозирование поведения курсантов. Для этого необходим постоянный социально-психологический анализ: выявлять различия, интересы; возможные желательные и нежелательные реакции; разработать методику анализа информации; подготовить рекомендации по выбору и корректировке целей, способов и средств воздействия.

Целесообразно также возродить практику стажировок курсантов в должности младших командиров, организовать и управлять работой кураторов.

Особенно эффективна роль индивидуально-рабочей, сущность которой состоит в том, чтобы на основе всестороннего знания и учета индивидуальных особенностей всех обучаемых наилучшим образом раскрыть их способности, привить высокие морально-психологические, боевые и нравственные качества, а также навыки работы по управлению социальными процессами в воинских коллективах, воинскому и нравственному воспитанию личного состава, укреплению воинской дисциплины.

Организация индивидуально-воспитательной работы с курсантами включает:

— оказание морально-психологического влияния на обучаемых, не оставляя ни одного из них вне постоянного воздействия, без внимания и заботы;

— определение того, кто и с кем индивидуально работает, установление разумной периодичности и плановости этой работы;

— обучение воспитателей практике индивидуальной работы с курсантами, умению использовать в ней наиболее аффективные формы, методы и приемы воздействия;

— постоянный контроль за ходом и результатами индивидуально-воспитательной работы;

— систематичность, целеустремленность и непрерывность индивидуальной работы;

— обязательный учет индивидуальных особенностей каждого курсанта, специфики факультета (курса), условий учебы и быта.

Основными формами и методами индивидуально-воспитательной работы с курсантами являются:

— индивидуальная беседа или собеседование с каждым курсантом;

— помощь и контроль за учебой и поведением курсантов в ходе повседневного общения с ними;

— совет и поддержка в трудную минуту;

— похвала и критика на собрании, совещании или в личной беседе;

— поощрение или взыскание.

Большую пользу приносят общественные поручения, если они даются продуманно, с учетом индивидуальных особенностей курсанта (слушателя), его увлечений и наклонностей.

Изучение военнослужащих проводится в составе групп и индивидуально. При этом используются разнообразные методы психологических исследований: анализ документов, биографический метод, психологическое тестирование, наблюдение, опрос и т.д.

Эффективным средством управления индивидуальной работой является ведение педагогического дневника. В дневнике фиксируются: индивидуально-психологические особенности, динамика их развития за каждый семестр обучения; конкретные факты индивидуальной работы; особенности курсантов, выявленные в ходе бесед, наблюдений, выводы по результатам изучения; успеваемость курсантов; положительные и негативные поступки, мотивы их проявления; выводы по результатам педагогического воздействия.

Программа изучения курсантов включает: жизненный опыт, сведения о родителях, интересы, дружественные предпочтения, участие в общественной работе, отношение к религии; направленность личности, мотивы деятельности; ценностные ориентации, взгляды, убеждения; особенности характера; отношение к командирам, товарищам, целеустремленность, устойчивость, работоспособность, ответственность; интеллектуальные и познавательные качества; эмоциональные качества; дисциплинированность; волевые качества; особенности темперамента; физическое развитие; привычки курсантов.

Начиная с прохождения начальной военной подготовки, курсанты сталкиваются со специфическими условиями: уплотненный распорядок дня, высокая требовательность со стороны командиров и преподавателей, напряженные учебные занятия, значительная физическая нагрузка и т.д. Происходит процесс ломки привычного стереотипа жизни и адаптации к новым условиям жизнедеятельности, и основной задачей данного периода является «смягчение» данного периода.

#### Библиографический список

1. Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. — Л., 1991. — 45 с.
2. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. — М.: Педагогика, 1981. — 54 с.

3. Нагаев И.Б. Педагогическая технология развития военно-профессиональной направленности молодежи на этапе выбора военной профессии : дисс. ...канд. пед. наук. — Омск, 2004. — 78 с.

4. Копусова В.В. Формирование нравственных ориентаций сельских подростков : автореф. дис. ...канд. пед. наук. — Ярославль, 2000. — 78 с.

**КОМИССАРОВ Сергей Михайлович**, преподаватель кафедры технологии производства БТВТ (бронетанковой техники).

Статья поступила в редакцию 11.02.2009 г.

© С. М. Комиссаров

УДК 378:355

**В. Н. РОМАШИН**

Омский танковый  
инженерный институт  
им. Маршала Советского Союза  
П. К. Кошерева

## АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОМСКОГО ТАНКОВОГО ИНЖЕНЕРНОГО ИНСТИТУТА

**Проведенный анализ использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе Омского танкового инженерного института показывает, что использование инновационных педагогических технологий в образовательном процессе позволяет повысить качество военно-профессиональной подготовки будущих офицеров и их соответствия современным требованиям, предъявляемым основными задачами реформирования Вооруженных сил Российской Федерации.**

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, инновация, самообучение, военно-профессиональная деятельность, педагогическая технология, информатизация.

Во все времена люди были крайне заинтересованы в освоении знаний, их применении, накоплении и передаче последующим поколениям. Нельзя даже ставить под сомнение положение о том, что поддержание на высоком уровне системы подготовки кадров должно являться приоритетной задачей, предметом особого внимания государства. Правильно оценивая значение знаний как стратегического фактора развития и фундамента национальной безопасности, передовые страны мира постоянно и планомерно наращивают уровень и качество образования и делают все возможное для воспроизводства и накопления образовательных ресурсов. А снижение уровня образованности нации рассматривается ими как фактор национального несчастья [1].

Военное же образование, являющееся составной частью системы образования страны, решая задачу подготовки военных кадров, непосредственно реализует выполнение прямых защитных функций государства.

Перемены, происходящие в России, свидетельствуют о том, что страна от относительно стабильного этапа своей истории переходит к фазе динамического развития. Кардинальным изменениям подвергаются все стороны общественной жизни. Этим обусловлена и необходимость трансформации системы образования, в том числе и военного. Определенная работа по его реформированию ведется [2].

В настоящее время обучение в вузах Министерства обороны РФ, в том числе и в ОТИИ (Омском танковом инженерном институте), ведется по новым

учебным планам и программам на основе ГОС ВПО. При их разработке удалось достичь значительного усиления военно-профессиональной составляющей в подготовке курсантов, не отступая от принципа «Учить войска тому, что необходимо на войне».

Курсанты обучаются умению эксплуатировать БВТ (вооружение и военную технику) различных образцов, непосредственно управляя ими, работая на тренажерах, используя на учебных занятиях компьютерные программы-симуляторы. Заметим, что необходимость использования таких технологий вызвана, в первую очередь, происходящей в настоящее время модернизацией вооружения и военной техники, находящейся в войсках. В результате курсант, изучая в военном вузе один образец военной техники, по прибытии в войска может принять под командование подразделение, где на вооружении будет стоять совершенно другой модернизированный образец, иногда значительно отличающийся от изучавшегося в вузе прототипа. В итоге командиры частей предъявляют претензии к качеству подготовки офицера.

Использование информационных технологий в ОТИИ ориентирована на специфику военно-инженерной деятельности. Так, на кафедре технической механики с целью повышения качества усвоения курсантами 3-го курса учебного материала по дисциплине «Детали машин» при выполнении курсового проектирования применяется универсальная программа «MathCad»; по дисциплине «Начертательная геометрия. Инженерная графика» применяются компьютерные графические редакторы «Компас-М» и «AutoCad».

С помощью данных компьютерных программ курсант приобретает умение работать с технической документацией, проводить расчеты и моделировать технологические процессы.

С 2007 года проводится эксперимент по внедрению мультимедиа установки на практических занятиях (контроль решения задач, оптимизация проверки теоретической подготовки; демонстрация схем, рисунков, алгоритмов в динамике).

К инноватике можно отнести практику изучения новых перспективных образцов военной техники на предприятиях промышленности, выполнение выпускных квалификационных работ наиболее подготовленными курсантами, проявившими склонность к научно-исследовательской деятельности в научно-исследовательских организациях Министерства обороны РФ и в конструкторских бюро предприятий ВПК, что во многом способствует развитию мотивации у курсантов к освоению военной специальности [3].

Инновационная деятельность, проводимая ОТИИ, актуализирует проблему готовности курсантов к обучению в условиях использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе [3]. Для оценки готовности было проведено анкетирование 285 курсантов 1 – 5 курсов. По мнению респондентов, подобные занятия:

- позволяют уяснить перспективы развития военной техники на ближайший период и определить для себя приоритеты в профессиональном становлении — 69,0 %;

- помогают в написании выпускной квалификационной работы — 57,0 %;

- позволяют оценить уровень своей военно-профессиональной подготовки — 53,0 %;

- нацеливают на необходимость совершенствования своих военно-профессиональных знаний, умений и навыков в течение всего периода службы в армии — 51,0 %.

В целях привития практических навыков в выполнении обязанностей по должностному предназначению в институте проводятся ротные тактико-специальные учения (комплексное ТСУ с элементами военной игры), курсанты участвуют в войсковых (специальных) учениях, проводящихся в том регионе, где расположен военный вуз.

Участие курсантов в войсковых учениях является одной из самых эффективных форм их профессиональной подготовки. Основными условиями успешного профессионального становления будущих офицеров в процессе их участия в войсковых учениях можно считать:

- а) предварительную подготовку курсантов, принимающих участие в учениях, заключающуюся в организации дополнительных занятий по изучению целей, задач и предполагаемых результатов учений; проведение тренажей на военной технике в целях совершенствования у курсантов навыков работы в составе экипажей (расчетов); организацию морально-психологической подготовки курсантов к предстоящей работе;

- б) подбор экипажей с учетом психологической совместимости курсантов и опыта совместной работы на тактико-специальных занятиях и учениях;

- в) обеспечение курсантов материальными средствами, необходимыми для организации жизни и быта в районе учений, в полном объеме;

- г) проведение всех необходимых видов технического обслуживания на военной технике, привлекаемой к учениям;

- д) предоставление курсантам большей самостоятельности в процессе подготовки к учениям и непосредственно на учениях.

По отзывам курсантов, основными положительными моментами влияния учений на профессиональное становление будущих офицеров являются:

- а) повышение самостоятельности и ответственности за принимаемые решения, понимание того, что от твоей деятельности зависит успех всего воинского коллектива;

- б) получение таких практических навыков и умений, которые нельзя сформировать в военном вузе и которые определяются, в первую очередь, наличием реальных условий боевой деятельности, не дающих права на ошибку, так как повторного выполнения конкретного действия, определяемого функциональными обязанностями боевого расчета, может не быть;

- в) осознание недостаточности военно-профессиональных знаний, умений и навыков и необходимости их дальнейшего совершенствования в процессе профессионального становления в военном вузе для достижения необходимого уровня профессиональной компетенции;

- г) ознакомление с деятельностью войск, реальным состоянием их боеготовности, взаимоотношениями внутри воинских коллективов, основными трудностями профессионального становления молодых офицеров в войсках.

Важной составной частью организации образовательного процесса является привитие курсантам командно-методических навыков и навыков воспитательной работы. В этом направлении деятельность руководства института, преподавательского состава и командиров курсантских подразделений осуществляется как в рамках учебной работы, так и в ходе мероприятий, предусмотренных распорядком дня во внеучебное время (тренировки и тренажи, методические занятия, спортивно-массовая и культурно-досуговая работа, выполнение должностных обязанностей по управлению подразделениями в повседневной деятельности). Для этого на весь срок обучения курсантов в институте разработан «Комплексный план формирования командно-методических навыков и навыков воспитательной работы», который обеспечивает единство требований и системно-согласованных действий всех должностных лиц института по привитию курсантам практических умений и навыков в управлении подразделениями, обучении и воспитании личного состава. Согласно плану поэтапно формируются требуемые общевойсковые умения и навыки солдата, младшего командира, командира взвода, заместителя командира роты по вооружению, командира ремонтной роты, заместителя командира батальона по вооружению, помощника и начальника бронетанковой службы части. Формирование командных навыков осуществляется при проведении плановых учебных занятий на военно-профессиональных кафедрах, на дополнительных тренировках (в утренние и вечерние часы, а также в часы самоподготовки).

Формирование методических навыков осуществляется в период проведения учебных занятий в системе общественно-государственной подготовки и в ходе освоения дисциплин: «Физическая культура (подготовка)», «Устройство оружия и его боевое применение», «Радиационная, химическая и биологическая защита», «Вожделение боевых машин», «Строевая подготовка» и «Общевоинские уставы ВС РФ», а также при несении внутренней, гарнизонной и караульной служб.

Формирование навыков воспитательной работы у обучаемых осуществляется в ходе повседневной деятельности под руководством командования факультетов и курсов при основополагающей роли кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин и отделения воспитательной работы института.

Формирование методических умений начинается с подготовки курсантами докладов (рефератов) с последующим выступлением на семинарах, заседаниях военно-научных кружков, на общих собраниях учебной группы, курса. Включение курсантов в научную работу ориентировано на формирование и развитие умений публичного выступления, монологической и диалогической речи, достижение результата деятельности.

Формирование педагогических навыков начинается с привлечения курсантов на втором курсе к участию в проведении семинарских, групповых и других видов занятий, продолжается в течение всего периода обучения и включает шефство над курсантами младших курсов и индивидуальные беседы с ними, проведение психолого-педагогических наблюдений, участие в психолого-педагогическом тестировании, составление психолого-педагогических характеристик сослуживцев.

Формирование организаторских навыков начинается на первом курсе с участия курсантов в выпускной стенной печати, подготовке наглядной агитации, организации художественной самодеятельности и спортивных мероприятий и продолжается на старших курсах в форме поручений по организации и проведению тематических вечеров, диспутов, «круглых столов».

Формирование навыков планирования выступает составной частью деятельности по формированию всех вышеуказанных навыков. Оно целенаправленно начинается с четвертого курса и включает участие в выполнении поручений по планированию предвыходных и выходных дней, своей учебной работы, нарядов учебной группы и других мероприятий.

Дополняет представленную систему формирования профессиональных навыков традиционные, но не менее важные в обеспечении профессионального становления личности практики: производственная, ремонтная, войсковая стажировка, в ходе которых курсанты овладевают необходимыми организаторскими качествами, приобретают опыт исполнения должностных обязанностей, что сказывается на уровне их подготовки.

Инновационные шаги позволили за последние два года достичь определенных результатов повышения качества военно-профессиональной подготовки, отразившихся на результатах итоговой аттестации и защиты выпускной квалификационной работы (рис. 1, 2).

Как видим, за представленные три года наблюдается тенденция снижения числа выпускников, получивших по результатам итоговой аттестации и защиты выпускных квалификационных работ удовлетворительные оценки: с 31,0 % (2005 год) до 21,0 % (2007 год) и с 21,0 % (2005 год) до 13,0 % (2007 год) соответственно. Число курсантов, показавших отличные и хорошие результаты по итоговой аттестации, в 2007 году составило 79,0 % (превышение аналогичного показателя 2005 года — 10,0 %), по защите выпускных квалификационных работ — 87,0 % (превышение — 8,0 %).

Качество подготовки выпускников института в 2005 — 2007 гг. имеет положительную динамику и в целом соответствует требованиям, предъявляемым к

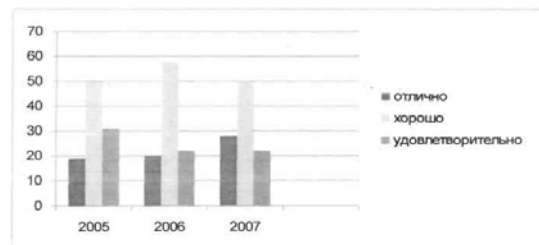


Рис. 1. Результаты итоговой аттестации выпускников, %

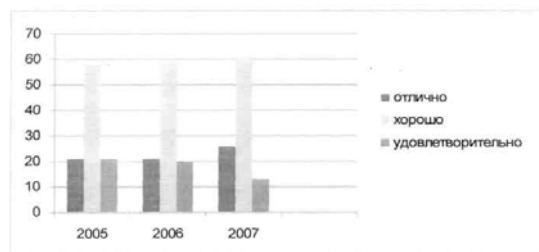


Рис. 2. Результаты защиты выпускных квалификационных работ, %

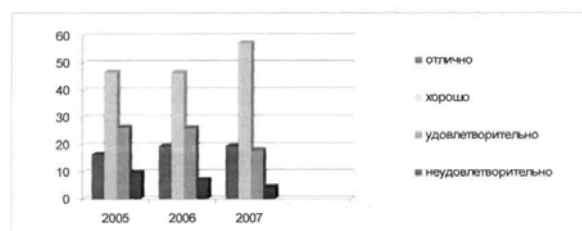


Рис. 3. Результаты служебной деятельности выпускников ОТИИ, %

военному специалисту со стороны ГОС ВПО, квалификационным требованиям заказчика — Министерства обороны РФ. Повышение уровня готовности выпускников ОТИИ к выполнению обязанностей на первичных офицерских должностях подтвердилось, как мы уже показали, в отзывах командиров подразделений и частей, где они проходят дальнейшую службу.

Немаловажным элементом характеристики выпускника является оценка непосредственными командирами (начальниками) его социально-психологических качеств. Данные показывают динамику изменения оценок данного показателя готовности выпускника (табл. 1).

Представленная информация показывает тенденцию улучшения социально-психологических качеств офицеров-выпускников за последние три года. Наблюдается реальное увеличение числа молодых офицеров, чья военно-профессиональная направленность, а точнее, желание служить в Вооруженных силах, по мнению командиров подразделений и частей, достигает высокого уровня (рост с 30,7 % (2005 год) до 78,8 % (2007 год)). Отмечается и увеличение числа выпускников с высоким и достаточным уровнем развития моральных качеств, проявляющих инициативу в служебной деятельности, являющихся примером в исполнении своих обязанностей, соблюдении воинской дисциплины (в среднем, по сравнению с 2005 годом, увеличение составило 20,0 %). Позитивным результатом является и снижение среднего значения числа офицеров, уровень развития социально-психологических качеств которых был признан низким (с 10,0 % (2005 год) до 7,0 % (2007 год)).



Анализ социально-психологических качеств личности (%)

Таблица 1

Личностные качества	Высокий уровень развития	Достаточный уровень развития	Средний уровень развития	Низкий уровень развития
<b>2005 год</b>				
Военно-профессиональная направленность	30,7	37,6	24,8	6,9
Моральные качества	17,8	46,5	25,8	9,9
Личная дисциплинированность	42,6	49,7	16,8	10,9
Инициатива и самостоятельность	13,9	61,4	7,9	16,8
Командирская воля (целеустремленность, твердость и настойчивость)	17,8	55,4	13,9	12,9
Нервно-психологическая устойчивость (самообладание и выдержка)	47,5	33,7	11,9	6,9
Коммуникабельность	39,6	28,7	20,8	10,9
<b>2006 год</b>				
Военно-профессиональная направленность	78,6	16,9	4,5	-
Моральные качества	11,8	62,3	16,9	9,0
Личная дисциплинированность	64,6	17,4	10,0	7,9
Инициатива и самостоятельность	17,2	65,1	10,0	7,7
Командирская воля	18,0	59,6	11,2	11,2
Нервно-психологическая устойчивость (самообладание и выдержка)	47,2	36,2	11,0	5,6
Коммуникабельность	38,8	36,5	18,2	6,5
<b>2007 год</b>				
Военно-профессиональная направленность	78,8	16,7	3,0	1,5
Моральные качества	15,2	61,1	15,2	8,5
Личная дисциплинированность	63,3	16,7	10,0	10,0
Инициатива и самостоятельность	18,2	63,5	10,0	8,3
Командирская воля (целеустремленность, твердость и настойчивость)	18,2	59,6	11,3	9,8
Нервно-психологическая устойчивость (самообладание и выдержка)	46,5	36,2	11,3	6,0
Коммуникабельность	39,8	36,2	18,2	6,0

Перспективы служебного роста выпускников ОТИИ, %

Таблица 2

Год выпуска	Повышены в должности или рассматриваются на повышение	Соответствуют занимаемой должности	Не соответствуют занимаемой должности
2005	29,2	61,7	11,0
2006	31,5	61,2	7,3
2007	30,3	65,2	4,5

Целостную картину служебного соответствия выпускников требованиям, предъявляемым к офицерам на современном этапе реформирования Вооруженных сил РФ, дает обобщающая оценка результатов служебной деятельности непосредственными командирами и начальниками (рис. 3).

Очевидно, что за представленные три года число выпускников, получивших по результатам служеб-

ной деятельности оценку «отлично», остается практически неизменным (в пределах 16,7 – 19,7 %). Однако наблюдается рост числа молодых офицеров, получивших оценку «хорошо»: с 46,7 % (2005 год) до 57,6 % (2007 год). Нельзя не заметить и снижения числа удовлетворительных и неудовлетворительных оценок результатов служебной деятельности: в среднем на 13,9 % по сравнению с 2005 и 2007 годом.

Анализ информации из воинских частей и подразделений, где проходят службу выпускники института, позволяет прогнозировать перспективы их служебного роста (табл. 2).

Просматривается стойкая тенденция снижения числа выпускников, признанных несоответствующими занимаемой должности, с 11,0% (2005 год) до 4,5% (2007 год). Это свидетельствует об общем увеличении числа тех молодых офицеров, которые мотивированы на продолжение военной службы.

Проведенный анализ использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе Омского танкового инженерного института показывает, что использование инновационных педагогических технологий в образовательном процессе позволяет повысить качество военно-профессиональной подготовки будущих офицеров и их соответствия современным требованиям, предъявляемым основными задачами реформирования Вооруженных сил Российской Федерации.

#### Библиографический список

1. Панков, Н. Мы в самом начале пути // Военное образование. — 2003. — № 25-26. — 45 с.
2. Постановление Правительства РФ от 27 мая 2002 г. № 352 «О федеральной программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 г.».
3. Педагогические технологии / Под ред. В.С. Кукушина. — М.: ИКЦ «МарТ», 2006. — 333 с.

**РОМАШИН Владимир Николаевич**, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Омского танкового инженерного института, аспирант кафедры социальной педагогики Омского государственного педагогического университета, подполковник.

Статья поступила в редакцию 06.11.2008 г.

© В. Н. Ромашин

УДК 378.016:504(7)

**Н. П. НЕСГОВОРОВА**

Курганский государственный университет

## МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Методология системного подхода способствует целостному отражению экологического образования. Как целостный процесс — это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование экологического мировоззрения, экологического сознания, деятельности и поведения, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью.**

**Ключевые слова:** обучение экологии, природоохранительное воспитание, экологическое образование, экологическая культура.

В экологическом образовании, как ни в каком другом, существует большое количество попыток осмыслить и отразить его смысл в научных категориях. Возникает противоречие между усложняющейся сутью экологического образования как развивающейся реальности и возрастающей востребованностью все более корректного отражения ее в научных категориях.

Целостному отражению экологического образования как части общего, в то же время, обладающего собственной общностью, состоящей из взаимосвязанных элементов, соответствует методология системного подхода. Данный подход базируется на понятии «система». В переводе с греческого, «система» — это целое, составленное из частей, следовательно, под системой необходимо понимать взаимосвязанное единство отдельных частей, образующее новое (по сравнению с каждой из частей и их совокупностью) качество, которому присущи свои специфические свойства. Вычлененные в системе части называют ее

элементами, или компонентами. Система характеризуется этими элементами и связями между ними. *Системный подход, или метод системного анализа* ориентирует на рассмотрение педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как «система», «отношение», «связь», «взаимодействие».

В нашей статье мы рассматриваем общую структуру экологического образования, останавливаемся на его содержательной компоненте.

**Образование**, с точки зрения педагогов — сложное философско-педагогическое понятие, рассматриваемое в образовательно-экономическом аспекте через «квалификацию» [1]. Как социальное явление, образование — относительно самостоятельная система. Его функцией является обучение и воспитание членов общества, ориентированных на овладение определенными знаниями (прежде всего, научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых определяется социально-экономическим и политическим

строем данного общества и уровнем его материально-технического развития. С этой точки зрения, образование объединяется и как процесс, и как социальное явление и включает *обучение и воспитание*. В то же время с позиции педагогической политики мы вынуждены *образование* рассматривать как наиболее широкое понятие, включающее цели, содержание, управление и организацию учебно-воспитательного процесса [2].

При рассмотрении содержательной стороны образования отсутствует единый подход. По мнению Б. С. Гершунского, можно выделить, по меньшей мере, четыре аспекта *содержательной трактовки* этого понятия: образование как ценность; образование как система; образование как процесс; образование как результат. Образование как *результат*, по мнению Б. С. Гершунского, отражено в содержании ступеней иерархической образовательной «лестницы»: грамотность — образованность — профессиональная компетентность — культура — менталитет. Пропуская первые ступени образовательной лестницы, остановимся на более высоких. *Культура* — более высокая ступень на лестнице достижения результата образования. С философской точки зрения, *культура* — (лат. cultura — возделывание, воспитание, образование) — система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее проявлениях [3]. С точки зрения В.С. Степина, корпус культуры составляют программы деятельности, поведения и общения, представленные многообразием различных форм: знаний, навыков, норм и идеалов, образцов деятельности и поведения, идей и гипотез, верований, социальных целей и ценностных ориентаций [4, с. 344 — 347]. Культура хранит, транслирует и генерирует программы деятельности, поведения и общения людей. В данном ракурсе ее можно сравнить с геномом — совокупностью генов, носителей наследственной информации в живой материи. В культурно-антропологическом аспекте понятие «образование» трактуется, с одной стороны, как часть культуры, обеспечивающая ее выживание, с другой — как часть культуры, в которой человек воспитывается и которая оставляет свой отпечаток на его личности. С этой точки зрения, образование — это процесс сохранения культурных норм с ориентацией на будущее состояние культуры, мышления и деятельности. *Менталитет* — квинтэссенция культуры, в которой воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, группы или социума. На основе анализа определений, содержащихся в работах как российских, так и зарубежных ученых, И. Г. Дубов приводит несколько дефиниций этого понятия, синтезируя наиболее существенные признаки менталитета, в итоге он приводит следующую психологическую характеристику данного понятия: «Менталитет как специфика психологической жизни людей раскрывается через систему взглядов, оценок, норм и умонастроений, основывающихся на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях и задающих вместе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, а значит, и характерные для представителей данной общности убеждения, идеалы, склонности и интересы и другие социальные установки, отличающие указанную общность от других» [5, с. 298]. Как отмечает Б. С. Гершунский, высшая ценность образования и его высшая цель — формирование менталитета личности и социума.

В нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. В цепочке результативности образования менталитет занимает иерархически высшую ступень, предопределяя содержание всех других звеньев этой цепочки. К достижению высшей ступени образования — менталитету — личность движется в течение всей сознательной жизни, общество — в течение всего исторического отрезка существования данной общественно-экономической формации. Поэтому более реальной целью образования, по нашему мнению, является формирование определенного уровня *культуры*, который формируется личностью в течение периода активной деятельности.

Использование данного подхода способствует рассмотрению содержательной компоненты системы экологического образования. В рассматриваемом нами аспекте по отношению к экологическому образованию базовое выступает в качестве необходимого уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки для дальнейшего приращивания содержательного поля. Что же является базой? Как систематическая единица экологическое образование тесно связано, и его содержание строится на основе содержания естественнонаучного и гуманитарного образования. Компоненты этих видов образования входят составной частью в профессиональное образование, которое, в свою очередь, в преобразованном виде отдельным компонентом включает блоки знаний экологического содержания. Гуманитарное образование как самостоятельная система, охватывает комплекс учебных дисциплин, излагающих основы научных знаний о социальной природе человека, а также основы художественной культуры и ее языка. Целью гуманитарного образования является *нравственно-этическое и художественно-эстетическое развитие* человека, *формирование личностной зрелости* обучаемых. Естественнонаучное образование направлено на формирование *научного мировоззрения, представления об единстве и многообразии свойств неживой и живой природы, экологических знаний*. Основной целью профессионального образования является подготовка специалистов различной квалификации для работы в определенной области деятельности. В рамках рассмотренного подхода экологическое образование является частью общего образования, имеющего непрерывный характер. Его содержательная основа построена на базе гуманитарного и естественнонаучного образования. Поэтому экологическое образование как *результат* представляет собой систему знаний об окружающей природной реальности как среде жизнедеятельности человека, о влиянии производственной деятельности общества на природную среду, совокупность знаний, умений, навыков природоохранительной деятельности. С этой позиции его основное содержание почерпнуто из содержания естественнонаучного образования. Экологическое образование как *процесс и как результат* направлено на усвоение научных знаний о взаимодействии природы и общества и формирование системы взглядов и убеждений, нацеленных на сохранение окружающей природной среды, рациональное использование ресурсов на основе знаний объективных закономерностей развития природы. Формирование научного мировоззрения на основе усвоения содержания экологического образования будет способствовать нравственно-этическому развитию человека, формированию его личной зрелости. Экологическое образование, вбирая в свое содержание основные компоненты естественнонаучного и гуманитарного

образования, приобретает надпредметное содержание и по праву может быть выделено в особую надпредметную образовательную область.

**Экологическое образование** — до некоторой степени самостоятельное направление педагогической деятельности, образующее собственную систему. Его специфичность вытекает из специфики передаваемой в нем культуры, оно «комплементарно общему образованию» [6, с. 270].

Прежде чем приступать к рассмотрению структуры экологического образования, мы попытаемся разделить понятия «экологическое образование» и «обучение экологии», «природоохранительное воспитание».

Экология — (греч. — жилище, местообитание и — учение) — учение о взаимоотношениях организмов с окружающей средой. Понятие впервые было использовано в 1866 году немецким биологом Э. Геккелем в работе «Всеобщая морфология организмов» для обозначения отрасли биологии, которая изучала воздействие на организм неорганической и биотической среды [7]. В дальнейшем интенсивные исследования в области экологии изменили ее статус как естественной науки: пришло осознание, что доминирующими в изменяющейся биосфере являются антропогенные воздействия. Под *экологическим образованием* стали понимать систему знаний об окружающей природной реальности как среде жизнедеятельности человека, о влиянии производственной деятельности общества на природную среду, совокупность знаний, умений, навыков природоохранительной деятельности. Следовательно, решение задачи экологического образования было отдано в руки учителей экологии, естественнонаучных предметов, которые в процессе обучения *основам экологии* и должны были решить данную задачу. Разработке содержания экологического образования в данном направлении посвящены переводные работы Р. Даже, Р. Риклефса, Ф. Рамада, Ю. Одума. Среди отечественных ученых данной проблеме уделили внимание Б. Г. Иогансен (1959), Н. Л. Наумов (1963), А. К. Бродский (1992), И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина (1995), З. И. Тюмасева (1996), Н. И. Пономарева, Н. М. Чернова, С. В. Алексеев (1998), Н. В. Груздева и другие.

Анализ современного состояния среды жизни показал недостаточность усилий экологического обучения (трактовавшегося как экологическое образование, в том числе и в официальных документах). Появились научные исследования в области *экологического воспитания*, сущность которого достаточно глубоко рассмотрена в работах С. Н. Глазачева. Под экологическим воспитанием он понимает «природоохранительное воспитание» [8]. В его понимании *структура экологического образования* в контексте природоохранительно-педагогической деятельности включает: природоохранительное воспитание в широком смысле (максимально общая категория), природоохранительное просвещение, природоохранительное образование (формальное просвещение), ненаправленное воспитание, неформальное просвещение, которые являются базой для природоохранительного обучения (преподавания, учения), природоохранительного воспитания и природоохранительного педагогического развития [9, с. 88 — 89].

Глобальные проблемы современности и новые социокультурные детерминации изменяют основные парадигмальные установки. Решение проблем экологической безопасности показывает, что в качестве доминирующих парадигм должны быть избраны такие, как «чувство глобальности» (А. Печчеи), «витальная ценность» (Ортега-и-Гассет) и другие элементы ново-

го гуманизма, составляющие контекст современного цивилизационного процесса. В новых социальных реалиях именно они призваны сформировать *системное экологическое мышление* и иерархию функционирующих в обществе *ценностей* — регуляторов целенаправленной *индивидуальной* и массовой деятельности. В развитии социума подобные ценностные установки определяют уровень экологической культуры, когда субъект на основе выбора соответствующих парадигм способен создавать приоритетные социокультурные программы, обеспечивающие нормальное развитие системы «природа-общество», ее закономерную коэволюцию, правильно оценивать, моделировать и решать возникающие экологические проблемы. По нашему мнению, в соответствующей ситуации основное внимание в экологическом образовании следует обратить на подрастающие поколения субъектов нового социума. С ними необходимо осуществлять комплексное, разностороннее экологическое образование в системе базового, общего, профессионального, дополнительного, в целом непрерывного образования [10].

Исходя из структуры образования, включая в него экологическое содержание, мы предлагаем следующую структурную модель экологического образования. Его основными компонентами (ЭО) являются *экологическое обучение*, тесно связанное с *экологическим воспитанием* в процессе становления экологического мировоззрения, развития личности, формирования экологических потребностей и экологически ответственного поведения [11].

В современной педагогике обучение как вид познавательной деятельности имеет несколько значений: формирование знаний, умений и навыков; формирование мировоззрения, взглядов и убеждений; достижение определенного уровня образованности, культуры, воспитанности; развитие способностей учащихся. *Экологическое обучение*, с нашей точки зрения — это двусторонний процесс формирования знаний, умений, творческого опыта в деле охраны природы, среды жизни человека; экологического мировоззрения; ответственного отношения к природе, социуму, человеку как личности, здоровью; навыков экодеятельности.

*Экологическое просвещение*, задачей которого является информирование различных слоев общества о состоянии окружающей среды, экологических проблемах и путях их решения, другой компонент системы экологического образования. Основная задача экологического просвещения — формирование знаний у широких масс населения, определяющих принятие экологически ответственных решений.

*Воспитание* — целенаправленная деятельность по руководству и управлению процессом подготовки личности к выполнению социальных функций, следовательно, воспитание — это педагогическое управление процессом развития личности.

*Экологическое воспитание* — процесс социализации личности (поколения) путём передачи в ряду поколений экологической культуры как социального опыта. В рамках данного процесса осуществляется формирование социально ценных убеждений, форм поведения и эмоционального опыта в области охраны природы, среды жизни и здоровья. Отсюда и идет акцентирование задач воспитания — выработка системы личных смыслов в процессах самореализации, включения человека в систему ценностей, символов, норм и традиций экологической культуры. В воспитании и самовоспитании принимаются традиционные и вырабатываются собственные системы ценностей,



происходит становление экологического сознания и формирование экологически сообразного поведения.

Другим компонентом системы образования является развитие. *Развитие* — качественные изменения, сопряженные с преобразованием внутренних и внешних связей. *Экологическое развитие личности* есть образование целостной системы внутренних и внешних отношений человека, системы открытой, уникальной и, вместе с тем, имеющей типичную и закономерно определенную структуру. В данной структуре непрерывно происходят процессы интеграции и дифференциации, кристаллизации и диссоциации ее компонентов, происходит формирование экологической культуры личности.

Таким образом, **экологическое образование** — это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование экологического мировоззрения, экологического сознания, деятельности и поведения, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью. Конечная цель экологического образования — экологическая культура личности и общества в целом.

Экологическая культура — это производное от общей культуры, культуры мышления, культуры поведения, сознания и деятельности. Экологическая культура личности формируется в результате взаимодействия внешних факторов (уровень культурно-исторического развития цивилизации, общественное экологическое мировоззрение, общественное экологическое сознание, цивилизационные потребности, образовательная среда, содержание образования и воспитания, социальные условия и т.д.) и индивидуальных особенностей человека (психо-физиологические свойства, способности и задатки, генетические особенности). Процесс становления экологической культуры растянут во времени, непрерывен, начинается с первых минут жизни индивида и заканчивается её последними минутами. *Экологическая культура* — интегративное качество личности, характеризующее её *мировоззрение, сознание, поведение и деятельность*.

Таким образом, в логике системного подхода каждый элемент экологического образования имеет смысл рассматривать как систему, в которой определенным образом разрешаются диалектические противоречия. Посредством системного подхода существует возможность находить и механизмы их разрешения.

Комментарием к вышесказанному могут послужить успехи студентов-экологов, обучающихся на факультете естественных наук Курганского государственного университета. На эту специальность поступали абитуриенты из различных школ Курганской области, экологическое образование в которых осуществляется в рамках трех моделей [12]: однопредметной — обучение экологии (реализуется в основном одна компонента — экологическое обучение); многопредметной, в форме экологизации предметов в основном есте-

ственнонаучного цикла, чаще биологии (сходно с экологическим просвещением, так как происходит знакомство лишь с азами экологических знаний) и комплексной модели, в рамках которой в учебном плане школы существует предмет экология, отведены часы на курсы по выбору (в том числе и по экологической тематике), активно ведется внеклассная и внеучебная деятельность по экологическому воспитанию школьников (создание детских общественных организаций, проведение экологических акций), развитию исследовательских навыков в процессе организации научных обществ учащихся, то есть реализуется целостная модель экологического образования. Студенты, пришедшие из этих школ, разительно отличаются по осознанности выбора будущей профессиональной деятельности, по стремлению и результативности освоения знаний, личностным качествам (ценностным ориентациям, потребностно-мотивационной сфере), заинтересованности и участию в научно-исследовательской деятельности.

В современной системе образования имеются возможности реализации целостного комплексного подхода к осуществлению экологического образования. Однако в силу различных причин как объективного, так и субъективного характера оно не осуществляется в полной мере. Одной из наиболее важных проблем, лежащих в основе эффективности данного процесса, является готовность педагогов, уровень которой далеко не всегда соответствует требованиям.

#### Библиографический список

1. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. - Мн. : «Современное слово», 2005. — 720 с. [1], [4], [5].
2. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация / Г.Н. Сериков. — Челябинск : Факел, 1998. — 664 с. [2], [12].
3. Глазачев, С.Н. Экологическая культура учителя / С.Н. Глазачев. — М. : Современный писатель, 1998. — 520 с. [3], [6], [8], [9].
4. Новиков, Г.А. Сто лет экологии Эрнста Геккеля. Очерки по истории экологии / Г.А. Новиков. — М. : Наука, 1970. — С. 2 — 79. [7].
5. Несговорова, Н.П. Формирование готовности педагогов к экологическому образованию. Вопросы теории и практики / Н.П. Несговорова. — Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. — 228 с. [10], [11].
6. Моисеева, Л.В. Альтернативные модели экологического образования / Л.В. Моисеева. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. — 106 с. [12].

**НЕСГОВОРОВА Наталья Павловна**, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета естественных наук.

Статья поступила в редакцию 25.11.2008 г.

© Н. П. Несговорова

## К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ УСПЕШНОСТИ И САМООЦЕНКИ НА АКТИВНОСТЬ УЧАСТНИКОВ КРАТКОСРОЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ (КОП) ЗА РУБЕЖОМ

В статье рассмотрен вопрос о влиянии успешности и самооценки участников на их активность в ходе краткосрочных образовательных программ за рубежом. Отражены ключевые идеи успешности, самооценки и активности, а также выявлена взаимозависимость вышеуказанных понятий на основе анализа результатов проведенной диагностики. Автор представляет результаты педагогического исследования, реализованного в г.Омске.

**Ключевые слова:** успешность, самооценка, активность, когнитивность.

Сегодня рынок образования как за рубежом, так и в России неуклонно растет, поскольку среди многообразных видов деятельности личности учебная деятельность, безусловно, занимает особое место. Человек как субъект деятельности определенную часть своей жизни посвящает обучению, как главному направлению становления человеческой сущности, особенно сегодня, когда концепция непрерывного образования приобретает все большую популярность во всем мире.

Н. В. Самоукина полагает, что на всех этапах развития человека как профессионала он действует в условиях двух групп факторов: объективных и субъективных [1].

Причем теоретически необходимо, чтобы система объективных профессиональных требований находилась в соответствии, взаимной сообразности с субъективными особенностями и возможностями человека-профессионала.

Рассмотрим точки зрения некоторых авторов на предпосылки успешности деятельности. Б. М. Теплов говорит, что успешность деятельности зависит от индивидуальных способностей человека, но одаренность не является единственным фактором, определяющим выбор и успешность выполнения деятельности [2].

У каждого человека существует также свой, индивидуальный стиль деятельности, влияющий на её успешность или неуспешность. Е. А. Климов считает, что под индивидуальным стилем следует понимать всю систему отличительных признаков деятельности данного человека, обусловленных особенностями его личности. Среди особенностей такого рода, оказывающих две их категории:

— особенности, благоприятствующие успеху в данной обстановке;

— особенности, противодействующие успеху [3].

Успешность является одним из наиболее трудных понятий для определения, так как у разных людей оно вызывает различные ассоциации и к тому же связано с индивидуальной системой оценок и ценностей. Вместе с тем в силу ориентации современного человека на успех данное понятие привлекательно в разных социальных кругах, в частности, среди участников краткосрочных образовательных программ.

На основе обзора существующих в психологии различных концепций понятия «успешность», рассматривающих его в качестве одной из основных характеристик человеческой деятельности, можно отметить следующее:

■ успешность определяется как одна из базовых потребностей индивида и изучается в качестве *сти-мула* его поступков;

■ успешность выступает как основной мотив поведения и тогда анализируется в качестве *цели*, на достижение которой направлены значительные усилия индивида;

■ успешность расценивается как результат эффективной деятельности, предстающий в качестве *оценки* как со стороны самого субъекта, так и со стороны окружающих [4].

Рассматривая понятие «успешность» в качестве конструкта, мы допускаем, что человек, вкладывая в него определенное содержание, начинает истолковывать окружающие его явления, себя, людей и предметы сквозь призму этого содержания, и организация психических процессов личности определяется тем, как она предвосхищает (конструирует) будущие события.

Изучение успешности в таком понимании предполагает выделение особых категориальных структур, опосредующих восприятие и осознание субъектом различных содержательных сфер деятельности — структур обыденного сознания.

При этом можно выделить четыре основных компонента, которые являются его базовыми характеристиками успешности участников КОП.

■ Благополучная социализация индивида, которая особенно важна в начале участия в образовательной программе, поскольку обеспечивает поддержку и признание, совместное времяпрепровождение, подразумевающее общность интересов и совместные занятия, служит источником удовлетворенности.

■ Внешняя сторона успешности. В данном контексте подразумевается активное применение умений и навыков, приобретенных во время КОП в дальнейшей деятельности.

■ Ресурсы в достижении успешности. Выявляются как внутренние ресурсы личности, так и внешние условия (удача).

#### ■ Успешность как результат деятельности.

При этом успешность понимается двояко: во-первых, как активность, достижение чего-то или результат достижений, во-вторых, как состояние. В зависимости от этого выделяются ее различные аспекты. Категория достижения может рассматриваться как активность, стремление к получению чего-либо, или же достижение как уже свершившийся факт. Это позволяет судить об ориентированности либо на процесс, либо на результат [4].

Успех в деятельности может определяться различными особенностями, в частности, самооценкой человека. Становление человека как субъекта деятельности неразрывно связано с развитием самосознания. Содержательной стороной самосознания, исследователи определяют самооценку как оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств, и места среди других людей [5].

Самооценка характеризуется по следующим параметрам:

- по уровню (высокая, средняя, низкая);
- по соотношению с реальной успешностью (адекватная и неадекватная);
- по особенностям строения (конфликтная и бесконфликтная);
- по характеру временной отнесенности (прогностическая, актуальная и ретроспективная).

Анализ самооценки как самооценивание деятельности позволил выявить несколько её функций: прогностическую, корректирующую, ретроспективную.

Самооценка является доминирующей, а её выражением считается уровень притязаний, проявляющийся в действии личности, включает Л. В. Бороздина. Подобная проблема возникает и в различении понятий самооценки и мотивации достижения [6].

Истоки умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а развитие и совершенствование его происходит в течение всей жизни человека.

Итак, самооценка — это компонент самосознания, имеет рефлексивную природу, включает в себя такие элементы как: образ «Я-реального», «Я-идеального», результат сопоставления этих образов и самоотношение к результату сопоставления. Самооценка является рефлексивным компонентом самосознания, выполняющим регулирующую функцию; она есть отношение личности к результатам сопоставления своих образов реального и идеального «Я», определяемая уровнем успешности личности [7].

Таким образом, следует отметить значимость наличия адекватной самооценки на успешность участников КОП. Изучение успешности в качестве конструктора является значимым элементом выявления ценностных ориентации личности, которое способствует разработке и оптимизации программ по адаптации, повышению активности личности как при участии в КОП, дальнейшей профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

При этом под активностью личности представляется особый вид деятельности или особая деятельность, отличающаяся интенсификацией своих основных характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приёмами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств, как инициативность и ситуативность [8]. Социальная активность выступает как реализация общественно значимых мотивов поведения, объективно — как выполнение необходимых для определения социальной общности действий, а также является условием самоопределения человека в обществе.

Психолого-педагогические особенности активности личности в обучении представлены в работах: И. Г. Абрамовой, Б. Г. Ананьева, Н. В. Борисовой, А. А. Вербицкого, П. И. Пидкасистого, В. Н. Кругликова, М. М. Крюкова, Н. В. Кузьминой, Б. Т. Лихачёва, Н. Ф. Талызиной, И. С. Якиманской, В. А. Якунина.

Представление об активности как форме деятельности, позволяет утверждать, что активности должны быть присущи основные составляющие деятельности. В психологии к ним относятся: цель или целенаправленность, мотивацию, способы и приёмы, с помощью которых осуществляется деятельность, а также осознанность и эмоции. Цель можно рассматривать как главный осознанный мотив. Отсюда становится понятным, что продуктивная деятельность носит мотивированный и осознанный характер. Однако не все мотивы, в отличие от целей, осознаются человеком. Это не означает, однако, что неосознаваемые мотивы не представлены в сознании человека. Они проявляются, но в особой форме, в форме эмоций, как элемент эмоциональной составляющей деятельности. В теории деятельности эмоции определяются как отражение отношения результата деятельности к её мотиву [9]. Кроме того, они выступают одним из оценочных критериев выбора направления действий. Способы и приёмы выступают элементом деятельности, но не просто как средство для осуществления действия, к которому приспособляются движения, а как элемент схемы действия, как орудие, обогащающее последнее ориентацией на отдельные свойства предмета-орудия. Определяя активность как особую форму деятельности требуется осознавать её особенности. В качестве отличительных черт предлагается рассматривать интенсификацию основных характеристик деятельности, а также присутствие двух дополнительных свойств: инициативности и ситуативности [9].

Интенсификация отражает тот факт, что во всех характеристиках активности в явной форме просматриваются элементы качественно-количественных оценок. Наблюдается повышение выраженности и интенсивности её составляющих, а именно усиление осознанности, субъективности, личностной значимости целей, отмечается более высокий уровень мотивации и владения субъектом способами и приёмами деятельности, повышенная эмоциональная окрашенность.

Под инициативностью понимается внутреннее побуждение к деятельности, предприимчивость и их проявление в деятельности человека. Инициативность выступает интегративным показателем соотношения личностных особенностей и требований деятельности. Ситуативность активности может рассматриваться как характеристика, свидетельствующая о переходе деятельности в иное качество — качество активности в том случае, когда усилия, направленные на достижение цели, превосходят нормированный уровень деятельности и необходимы для её достижения.

Уровень активности, её длительность, устойчивость и другие показатели зависят от согласованности и оптимальных сочетаний разных компонентов: эмоционального и мотивационного. В зависимости от способа связи психических и личностных уровней активности она может приобретать оптимальный или неоптимальный характер. Например, поддерживать определённый уровень активности можно двумя способами: перенапряжением всех сил, что ведёт к утомлению, падению активности, и за счёт эмоционально-мотивационного подкрепления [9].

**Критерии, показатели, методики диагностики  
для отслеживания уровня готовности участников к КОП за рубежом**

**Таблица 1**

Критерии	Показатели	Методики, с помощью которых отслеживаются показатели
<b>I. Когнитивный</b>	1. Самосознание, самооценка. Понимание своих возможностей, знание индивидуальных особенностей; умение анализировать проблемную ситуацию	Тест «Самооценка»
	Самоопределение. Знание мира профессий, осознание своего места в нём; наличие жизненных и профессиональных планов	Диагностика жизненного самоопределения Диагностика профессионального самоопределения
<b>II. Потребностно-мотивационный</b>	2. Способность ранжировать свои потребности и соотносить их с реальной ситуацией	Диагностика личностных и групповых базовых потребностей
	3. Способность ставить и обосновывать цели деятельности	
<b>III. Действенно-практический</b>	4. Самоорганизация; умение самостоятельно регулировать ритм контактов со средой (социумом)	«Самоактуализационный тест» (САТ). Методика Q-сортировка В. Стефансона. Поведение в реальной группе и представлений о себе
	5. Способность сохранять свою позицию, аргументировать ее, быть автономным	

Личность можно рассматривать и как субъект самоуправления. Поскольку одновременное осуществление всех форм активности затруднительно, то личность проявляет более повышенный интерес к одной-двум сферам своей жизни. Действительно, каждый наблюдал людей, которые живут «в мире людей», «в замкнутом мире», «в мире дел» и «в мире чувств».

Таким образом, анализ самооценки и успешности с точки зрения влияния на активность участников в ходе КОП определил постановку следующих вопросов:

- С помощью каких критериев и показателей можно адекватно оценить степень их готовности к участию в программе?
- Какое значение имеет успешность и самооценка для определения активности участника в ходе КОП за рубежом?
- Какова оптимальная самооценка для успешного участия в КОП?
- Как можно помочь сформировать адекватную самооценку для повышения активности участника в ходе КОП за рубежом?

Для получения ответа на поставленные вопросы нами был подобран комплекс критериев готовности участников к КОП. В свою очередь, каждый из критериев имеет свои показатели. Для выявления уровня соответствия участником по каждому из показателей нами были подобраны методики, представленные в табл. 1.

Термин «когнитивность» (лат. *cognitio*, «познание, изучение, осознание») используется в нескольких, довольно сильно друг от друга отличающихся контекстах, обозначает способность к умственному вос-

приятию и переработке внешней информации. Термин «когнитивность» также используется в более широком смысле, обозначая сам «акт» познания или само знание. В этом контексте он может быть интерпретирован в культурно-социальном смысле как обозначающий появление и «становление» знания и концепций, связанных с этим знанием, выражающих себя как в мысли, так и в действии [8].

Таким образом, учитывая показатели когнитивного критерия, а в частности, способность к самосознанию, самооценке, пониманию своих возможностей и индивидуальных особенностей, а также умению анализировать проблемную ситуацию была проведена диагностика на базе учебного центра иностранных языков компании «J&S» г. Омска с целью выявления уровня самооценки участников КОП в целом, определения ведущей формы активности личности, а также их взаимозависимости. Среди форм активности личности были выделены следующие:

- межличностные отношения, общение;
- поведение;
- деятельность;
- переживания, чувства.

В диагностике приняли участие 25 человек, среди которых 44% составили мужчины и 56 % — девушки. Средний возраст участников КОП составил 24 года.

При реализации методики участникам предлагалось четыре набора из 20 слов, характеризующих положительные качества людей. Приоритетность и количество предлагаемых качеств в каждом наборе было необходимо определить самостоятельно каждому из участников. Для создания условия одинакового понимания качеств всеми участниками было приведено их толкование [10].



Уровень самооценки участников диагностики

Таблица 2

Участники диагностики, %	Уровни самооценки						
	Неоптимальный			Оптимальный			Неоптимальный
	24			76			
	Неадекватно низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Неадекватно высокий
	4	4	8	36	16	24	8

При анализе результатов диагностики были получены данные, на базе которых определен уровень самооценки участников диагностики, представленный далее в табл. 2.

Большинство участников диагностики (76%) обладают оптимальной, адекватной самооценкой. К оптимальной относятся самооценки «высокий уровень» (24%>) и «выше среднего уровня» (16%), в этих случаях участники заслуженно ценят, уважают себя, довольны собой, а также «средний уровень» (36%>), когда они уважают себя, но при этом знают свои слабые стороны и стремятся к самосовершенствованию, саморазвитию. Таким образом, наличие оптимальной самооценки свидетельствует о правильности соотношения своих возможностей и способностей, достаточной критичности к себе, стремлению реально смотреть на свои неудачи и успехи, старанию постановки перед собой достижимой цели. Вероятно, к оценке достигнутого они подходят не только со своими мерками, но и стараются предвидеть, как к этому могут отнестись другие люди. Иными словами, адекватная самооценка является итогом постоянного поиска реальной меры, т.е. без слишком большой переоценки, но и без излишней критичности к своему общению, поведению, деятельности, переживаниям. Такая самооценка является наилучшей для участия в КОП.

Однако по результатам диагностики наименьшее количество участников (24%) имеют неоптимальную самооценку в целом, и как следствие испытывают повышенную тревожность в связи с участием в КОП. Самооценка является неоптимальной — чрезмерно завышенной (8%) или слишком заниженной (16%). На основе неадекватно завышенной самооценки у участников может возникнуть неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела.

Очевидно, что самооценка складывается также под влиянием оценки окружающих и, став устойчивой, меняется с большим трудом. Поэтому особое внимание следует обратить на участников КОП как с чрезмерно завышенной, так и с заниженной самооценкой, которую необходимо приблизить к оптимальному уровню. Одним из способов оптимизации ее уровня возможно при изменении отношения окружающих к участнику, что и является одной из задач исследования.

На втором этапе данного исследования был сделан акцент на выявление ведущей формы активности личности. Как уже отмечалось ранее, существует несколько форм активности. Судя по полученным результатам диагностики, было выявлено различие в форме активности личности у мужчин и женщин (диаграмма 1). У преимущественного большинства

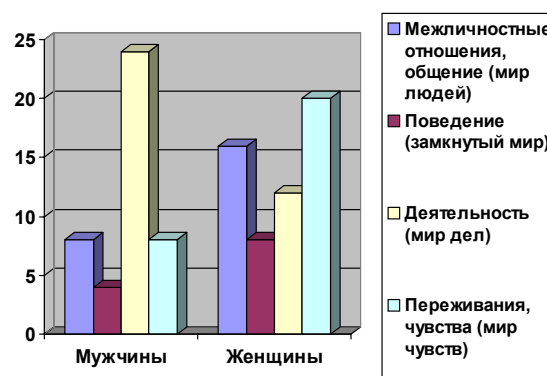


Диаграмма 1. Сравнительная характеристика форм активности мужчин и женщин

женщин (20 %) ведущей формой активности личности были определены переживания, в то время как для мужчин (24 %>) более значимой явилась деятельность. Последующей формой активности женщин (16 %) явились межличностные отношения и общение, а у мужчин — такие формы активности как межличностные отношения, общение (8 %) и переживания (8 %) находятся на граничном уровне.

Таким образом, мы отмечаем комплексность критериев, при которых возможно адекватно оценить степень готовности участников к КОП. В данной работе мы можем судить о влиянии уровня самооценки на успешность участников в программе. В соответствии с анализом результатов методики, направленной на выявление показателей когнитивного критерия, под которым понимается акт самопознания, выражающийся в мысли и действии были сделаны следующие выводы.

Успешность является причиной повышения уровня самооценки участников (по результатам диагностики оптимальный уровень самооценки составляет 76 %), что, безусловно, стимулирует рост активности как в ходе самой программы, так и после ее окончания при возможности применения полученных знаний, умения и навыков. В свою очередь, рост активности участников вновь предлагает новые возможности для успеха, что стимулирует рост самооценки участников КОП и, соответственно, их активность. Таким образом, успех влечет за собой новый успех, а нам представляется своеобразный круговорот успешности, самооценки и активности, где каждый из компонентов играет свою определяющую роль.

#### Библиографический список

1. Самоукина Н.В.. Психология и педагогика профессиональной деятельности. — М.: Экмос, 1999. — 352 с.

2. Теплов Б.М. Способности и одарённость // Проблемы индивидуальных различий. — М.: Мир, 1961. — 156 с.
3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 115 с.
4. Лаврова Н.А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек — человек» / Психодиагностика: области применения, проблемы, перспективы развития / Тезисы московской межвузовской научно-практической конференции; под ред. Карелиной М.Ю. — М.: МИССО, 2003. — 195 с.
5. Зимбардо Ф. Формирование самооценки. Самосознание и защитные механизмы личности. — Самара: Изд. дом «Бахрах», 2003. — 75 с.
6. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний: учеб. пособие. — М.: Ин-т психологии РАН РФ, 1993. — 141 с.
7. Корнеева Л.Н. Самооценка как механизм саморегуляции

- профессиональной деятельности. — СПб.: АГУ, 1989. — 102 с.
8. Немов Р.С. Психология. — М.: Владос, 2003. — 688 с.
9. Гиппенрейтер Ю.Б., Пузырей А.А. Предисловие к фрагменту книги У.Джемса // Психология личности: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, Пузырей А.А. — М.: Изд-во Мир, 1982. — 60 с.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. — 89 с.
11. Райгородская Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. — Самара: Издательский дом «БАХРАП-М», 2008. — 672 с.

**ФОМИНЫХ Анна Сергеевна**, аспирантка кафедры социальной работы.

Статья поступила в редакцию 19.11.2008 г.

© А. С. Фоминых

УДК 378.1

**Ю. С. ЮРЬЕВА**

Сибирский государственный  
университет путей сообщения,  
г. Новосибирск

## ЗАДАЧИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ

**В статье рассматриваются общие тенденции интернационализации высшего образования России с целью подготовки компетентного специалиста в современных условиях развития общества. Профессиональная компетентность является предпосылкой для высокоразвитой информационной культуры специалиста, которая предусматривает владение новыми информационными технологиями и иностранными языками.**

**Ключевые слова:** интернационализация, конкурентоспособность, мобильность, компетенция, языковое образование.

В настоящее время высшее образование и наука становятся глобальным фактором общественного развития, выдвигаются в число наиболее важных национальных и общемировых приоритетов, выступают в качестве важнейших компонентов культурного, социального и экономического развития людей и общества. Становится все более очевидным, что национальные системы высшего образования не могут развиваться вне глобальных процессов и тенденций, вне запросов мирового рынка труда.

Надежды, возлагаемые на высшее образование, требуют от него адекватных ответов, которые заключаются в усилении международного компонента в организации подготовки компетентного специалиста, предлагают интернационализацию высшего образования и науки.

Интернационализация определяется как программа реформ на институциональном уровне, которая начинает работать, когда образовательное учреждение наталкивается на необходимость коренных реформ вследствие изменившихся внешних условий развития образования. Сущность интернационализации заключается в ее всеобъемлющем характере, сочетающем междисциплинарные, многоуровневые и кросскультурные ценности, а также в том, что ин-

тернационализация охватывает всю вузовскую структуру: как весь процесс обучения, так и управление им.

В качестве одного из определений интернационализации высшего образования можно считать следующее: интернационализация — это процесс в высшем образовании, инициированный политикой конкретных институтов, национальными и европейскими правительствами, характеризующийся студенческими и преподавательскими обменов, межинститутскими связями и разработкой особых учебных планов [1].

С различной интенсивностью процесс интернационализации охватил все ступени образования и особенно активно развивается в высших школах Европы. Конечно, этот процесс должен осуществляться постепенно, учитывая специфику как каждой страны, так и каждого вуза в отдельности: с учетом особенностей он должен быть соотнесен и согласован с миссией вуза, его трудовыми и финансовыми ресурсами, материально-технической базой, научным потенциалом, количеством студентов и другими стратегическими составляющими плана развития вуза. Но тем более очевидно, что процесс интернационализации является неременной предпосылкой совместимости систем высшего образования, взаимного признания дипло-

мов и ученых степеней, развития академических обменов и повышения конкурентоспособности специалиста. Понятие конкурентоспособности специалиста обладает достаточной степенью конструктивности и может быть положено в основу всей образовательной деятельности. Мы считаем, что за основополагающие качества, определяющие конкурентоспособность специалиста, следует принять:

- 1) профессиональную компетентность и мобильность;
- 2) стремление быть информированным;
- 3) системное видение проблемы;
- 4) способность убеждать и устанавливать связи;
- 5) способность к непрерывному профессиональному росту, саморазвитию и самосовершенствованию.

Рыночным обществом востребован специалист, способный адаптироваться к современным технологиям производства, легко переходить от одного труда к другому, обладающий знаниями, умениями и компетенциями, необходимыми для широкого круга профессий.

Под профессиональной компетенцией понимают владение профессиональными знаниями и опытом организации производства в условиях многоукладной экономики, методами создания наукоемкой, конкурентоспособной продукции. Освоение перспективных наукоемких, энерго- и ресурсосберегающих технологий, наиболее эффективных форм организации и экономического стимулирования производства, способность доводить профессиональные знания до уровня творческого применения в каждом конкретном случае в изменчивых условиях среды и производства.

Профессиональная компетентность является предпосылкой для высокоразвитой информационной культуры специалиста, которая предусматривает умение грамотно работать с информацией: собирать нужные для решения профессиональной проблемы факты, делать необходимые обобщения, аргументировать выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем. Информационная культура предусматривает владение новыми информационными технологиями и иностранными языками. Для этого необходимо владеть технологией и конкретными навыками общения и ведения переговоров, то есть коммуникативными способностями.

Конкурентоспособный специалист должен уметь строить межличностные отношения, понимать и принимать цели, мотивы и установки партнеров по общению, быть готовым к позитивному межличностному общению.

И наконец, конкурентоспособный специалист должен уметь быстро адаптироваться при изменении производственной ситуации за счет владения «экстрафункциональными и полипрофессиональными» знаниями и способностями. Гибкое поведение в условиях неопределенности профессиональной ситуации, психическая готовность к новому виду профессиональной деятельности или к перемене места жительства обуславливают динамизм, гибкость и профессиональную мобильность специалиста в условиях современного образования [2].

Самая известная форма интернационализации высшего образования — увеличение числа студентов, обучающихся за границей. Конечно, обучение студентов в других странах — явление не новое. Мобильность студентов стимулируется различными государственными и региональными программами. Многие страны заключают двусторонние и многосторонние соглашения в этой области. Наиболее известные европейские программы — «Эразмус», а затем (с 1995 г.) —

«Сократ», где студенческий обмен рассматривается как мощное средство развития европейского рынка специалистов и квалифицированных работников.

Обмен студентами тесно связан с интернационализацией учебных планов, потому что он предоставляет основные возможности для этой интернационализации:

— институт пытается привлечь больше иностранных студентов (чтобы, например, сбалансировать число уезжающих и приезжающих студентов);

— институт хочет предложить опыт международного обучения студентам, которые не могут ехать учиться за границу.

Хотя мобильность преподавательского состава не настолько исследована, как область мобильности студентов, ее можно считать второй по важности формой интернационализации высшего образования. Традиционно международная мобильность профессорско-преподавательского состава обусловлена исследованиями и научной работой, но в ряде регионов и определенных областях образования, таких как менеджмент и деловое администрирование, существуют специальные схемы регионального и международного тренинга для молодых исследователей и специалистов.

Обмен персоналом также относится к интернационализации учебных планов, потому что это определяет условия интернационализации:

— персонал, участвующий в обмене, в обязательном порядке должен принимать участие в разработке совместных учебных планов;

— интернационализация учебных планов требует подготовки сотрудников с разных сторон, что может быть реализовано через командировки или контакты с реализующими зарубежными преподавателями.

Студенческая мобильность и мобильность персонала связаны: обмен студентами ведет к обмену сотрудниками (или наоборот). Контакты, установленные с зарубежными институтами, могут быть использованы для разработки совместных учебных планов и программ.

Программы студенческой и преподавательской мобильности развивались с целью стимулирования интернационализации учебных программ, т.е. внедрения изменений в учебных планах сотрудничающих вузов. Даже в объединенной Европе существует огромное разнообразие национальных систем высшего образования, стремление денационализировать учебные планы и привнести в них общие европейские элементы может быть реализовано через проекты мобильности.

На национальном уровне интернационализация учебных планов рассматривает следующие вопросы:

■ Экономическая необходимость: обеспечат ли интернационализированные учебные планы лучшую подготовку студентов для работы в условиях взаимозависимой глобальной экономики?

■ Социальная и культурная интеграция: смогут ли интернационализированные учебные планы подготовить студентов для лучшего взаимодействия с людьми других стран и культур?

■ Качественное улучшение: каков вклад интернационализированных учебных планов в дело улучшения качества образования?

Условия, в которых разрабатываются интернационализированные учебные планы, могут быть условиями обычной национальной среды (один институт) или условиями многонационального окружения (совместно с одним или несколькими зарубежными партнерскими институтами). Поэтому в последнее

время все более активно высказываются мнения о необходимости разработки международных норм и критериев для оценки качества в высшем образовании, в то же время учитывающих многообразие стран и особенности национальных систем высшего образования.

Хотя российская высшая школа включается в общемировые и европейские процессы в сфере высшего образования позднее других, она имеет развитую, признанную во всем мире систему высшего образования, значительный опыт подготовки специалистов для зарубежных стран — вузы СССР и России окончили 560 тысяч иностранных студентов. Советской высшей школе долгие годы были присущи определенная закрытость, неразвитость международных связей. Научно-педагогические контакты, обмен студентами и преподавателями осуществлялся в основном со странами социалистического лагеря. Весьма сложным периодом в международной деятельности российской высшей школы стали и девяностые годы прошлого столетия: резко сократилось финансирование высшей школы, фактически прекратилось финансирование многих направлений международной деятельности вузов. Однако именно в эти годы начался процесс реальной интеграции российской высшей школы в европейскую и мировую системы образования: осуществляется прием иностранных граждан на обучение на контрактной основе, расширяются связи с зарубежными партнерами. Эксперты, однако, отмечают ряд причин, тормозящих развитие международных связей российской высшей школы, в числе которых: недостаточное бюджетное финансирование, слабое информационное обеспечение международного сотрудничества, отсутствие стабильных связей с международными организациями, фондами и программами в области образования и науки, малый опыт международной деятельности у части вузов.

Поиску и выработке новой стратегии, модели и механизма международной деятельности каждого российского вуза с учетом внутривузовской и региональной специфики и места высшей школы России в современном международном образовательном пространстве придается приоритетное значение в процессе интернационализации российской высшей школы.

Расширение и совершенствование международных связей в системе высшего образования идет по направлениям, которые определяются основными функциями высшей школы, а именно: по пути интернационализации учебного процесса и интернационализации научно-исследовательской деятельности. Важную роль в целях модернизации высшей школы России играет взаимодействие с международными и региональными фондами и программами Тасис/Темпус, ДААД, Институт «Открытое общество» (Фонд Сороса), Британский совет, Американские советы по международному образованию. Из опыта последнего десятилетия становится очевидным, что активное сотрудничество российских вузов с зарубежными организациями, фондами и программами способствует успешному реформированию их деятельности по следующим направлениям:

— система подготовки конкурентоспособного специалистов (особенно в области экономики, права, гуманитарных, общественных наук), обеспечивающая адекватность содержания новым экономическим и политическим реалиям России;

— внедрение современных обучающих технологий, содействующих развитию информационной

культуры специалиста, его профессиональной компетентности и коммуникативных способностей [3].

Это ведет к необходимости разработки нового методического обеспечения, которое будет способствовать развитию не только навыков владения языком специальности, но и в значительной степени оптимизирует процесс формирования умений интеллектуальной деятельности, необходимых для квалифицированного специалиста, поскольку базовое образование — это не только специальные дисциплины, это и гуманитарная подготовка, и самое главное — фундаментальная подготовка по специальности. Фундаментальная подготовка определяет возможность и реальность стратегического мышления, мыслительных действий анализа и синтеза, способность предвидеть и т.д. Это ведет к развитию комплекса качеств современного специалиста, его профессионального мышления и социальной ответственности, а также профессиональной мобильности, которая повышает его конкурентоспособность как на российском, так и на международных рынках труда.

Дальнейшее взаимодействие российских вузов и международных организаций, фондов и программ требует ориентации на решение следующих задач: содействие участию российских вузов в крупных международных научных и образовательных проектах; создание в университетах систем управления и контроля качества образования с учетом мирового опыта; создание региональных информационных сетей [4].

Высшая школа России обеспечивает глубокую общетеоретическую подготовку, органичное сочетание учебной и научной деятельности — это является хорошей основой профессиональной мобильности выпускников. К тому же высшая школа России уже активно переходит на подготовку бакалавров и магистров. Определены те специальности, по которым необходима подготовка в течение 5 лет, и те, в отношении которых можно говорить о четырехлетке. Работодателями формируется перечень компетенций, уровень квалификации и квалификационные требования. По мнению ряда ученых, у вузов, имевших опыт организации обучения иностранных студентов, отмечается относительно безболезненный переход на двухуровневую систему подготовки специалистов.

Для вузов России интернационализация, в частности академическая мобильность студентов посредством увеличения количества иностранных студентов, — это возможность смягчения последствий демографического провала 2005–2010 гг., пик — в 2008 г., когда число студенческих мест, предлагаемых вузами, почти в 2 раза превышало число выпускников средних школ. Участие российской высшей школы в мировом и европейском процессах интернационализации высшего образования — неизбежно, и юридическое и фактическое вхождение в Болонский процесс будет способствовать этому [5].

Таким образом, интернационализация — это активный процесс устойчивого взаимодействия национальных систем высшего образования, на основе общих целей и принципов, отвечающий потребностям мирового сообщества и отражающий прогрессивные тенденции нового столетия. Ответить на глобальные вызовы XXI века можно только согласованными совместными действиями, объединением усилий национальных систем высшего образования для решения общих проблем, задач, выходящих за рамки одной страны, выработки согласованной образовательной политики на международном уровне.



## Библиографический список

1. Бриммер Л., Ван дер Венде М. Интернационализация учебных планов высшего образования / Л. Бриммер, М. Ван дер Венде // Екатеринбург : Уральский государственный профессионально-педагогический журнал Министерства образования и науки, 1997. — 224 с.
2. Фомин Н. В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста / Н. В. Фомин // Инновации в образовании. — 2004. — № 3. — С. 74–80.
3. Попов В., Жуков В., Пилипенко А. Нужны ли нам иностранные студенты? / В. Попов, В. Жуков, А. Пилипенко // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал Министерства образования и науки. — 2007. — № 11. — С. 57–62.

4. Гребнев Л. Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса / Л. Гребнев // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал Министерства образования и науки. — 2007. — № 9. — С. 3–14.

5. Садлак Я. Болонский процесс: региональный ответ на глобальные проблемы / Я. Садлак // Высшее образование сегодня. Ежемесячный журнал. — 2007. — № 10. — С. 16–21.

**ЮРЬЕВА Юлия Сергеевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Статья поступила в редакцию 14.11.2008 г.

© Ю. С. Юрьева

УДК 372.8

**О. С. ОВЧИННИКОВА**

Шадринский государственный педагогический институт

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На основе анализа обобщенных подходов к определению и структуре готовности к педагогической деятельности и определению и структуре коммуникативной компетентности дается определение профессиональной коммуникативной компетентности учителей иностранного языка и выделяются ее структурные компоненты: когнитивный, практический, ценностно-мотивационный.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, готовность, готовность к педагогической деятельности, коммуникативная компетентность учителя иностранного языка, профессиональная коммуникативная компетентность учителя иностранного языка.

Феномен коммуникативной компетентности является неоднозначным, так как ее свойства в различных условиях и ситуациях проявляются по-разному, и многогранным, так как коммуникативная компетентность связана с характеристиками информационной среды, с потребностями общения, с особенностями профессиональной деятельности.

Каждая наука рассматривает то или иное явление со своих позиций и описывает своим языком. Поэтому в психологии, социологии, лингвистике, педагогике и в смежных с ними областях существуют свои описания коммуникативной компетентности и ее состава.

На сегодняшний день коммуникативная компетентность понимается как: способность человека (О. И. Матяш, Н. А. Морева, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. А. Зимняя и др.); владение умениями и навыками (В. Б. Кашкин, Г. О. Чанышева и др.); готовность и способность осуществлять общение (И. Л. Бим, Д. А. Иванов и др.).

Мы считаем необходимым остановиться на понятии «готовность», т. к. в нашем исследовании речь идет о профессиональной подготовке будущих учителей, целью которой выступает готовность к педагогической деятельности.

Обобщая различные точки зрения на проблему готовности, можно выделить два основных подхода к ее изучению:

1. Изучение готовности как сложного личностного образования, многоплановой и многоуровневой структуры качеств, свойств и состояний, которые в своей совокупности позволяют определенному субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность (К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Сластенин и др.).

2. Изучение готовности как определенного функционального состояния, как психологического условия успешности выполнения деятельности, как избирательной активности, настраивающей организм, личность на предстоящую деятельность; как психологической установки, которая функционирует на фоне общей активности организма, как состояния предшествующего поведению; как социально фиксированные установки, характеризующие общественное поведение личности (П. П. Горностай, Л. В. Кондрашова и др.).

В последнее время основной тенденцией изучения готовности к педагогической деятельности является рассмотрение ее как интегративного профессионально значимого качества (свойства) личности. На основе анализа научной литературы по проблеме готовности будущих учителей к профессиональной педагогической деятельности мы, вслед за Н. В. Ипполитовой, М. А. Колесниковым и Е. А. Соколовой, под ней будем понимать сложное интегративное личностное образование, активно-действенное субъективное сос-

тояние личности, характеризующее мобилизованность сил для выполнения поставленной профессионально-педагогической задачи [3].

Важным для нашего исследования является анализ структуры готовности.

Изучив психолого-педагогические исследования по вопросу структуры профессиональной готовности педагога приходим к выводу, что большинство авторов включают в их состав как неотъемлемые компоненты знания, умения и навыки, а также личностные характеристики специалиста. Опираясь на эти положения, мы считаем правомерным выделить в составе готовности будущего учителя к профессиональной педагогической деятельности три взаимосвязанных аспекта: личностный, когнитивный и праксискологический, характеризующие соответственно нравственно-психологическую, теоретическую и практическую готовность к профессионально-педагогической деятельности.

Личностный аспект характеризует степень нравственно-психологической готовности учителя к профессиональной педагогической деятельности. Он отражает степень сформированности ценностных ориентации, интереса к избранному виду профессиональной деятельности, удовлетворенности ее результатами, уровень развития мотивации педагогической деятельности и участия в деятельности по самосовершенствованию.

Когнитивный компонент отражает информированность педагога о сущности и содержании осуществляемой педагогической деятельности, о требованиях к личности учителя, а также уровень знаний, необходимых для эффективной профессионально-педагогической деятельности (общепедагогических, методических, специально-предметных).

Праксискологический компонент готовности педагога к профессиональной деятельности составляют профессиональные умения и навыки, которыми должен владеть педагог для реализации функций педагогической деятельности и обеспечения ее эффективности. Данный компонент отражает степень практической готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности.

Взаимосвязь данных компонентов очевидна: отрицательное отношение к профессии, отсутствие представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, о требованиях к личности не позволяет овладеть в полной мере способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками; и, напротив, положительное отношение к избранной профессии способствует повышению эффективности процесса профессиональной подготовки.

Так как предметом нашего исследования является развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка, обратимся к анализу содержания понятия «коммуникативная компетентность учителя иностранного языка».

С точки зрения содержания языкового образования будущего учителя, существует несколько подходов к определению структуры коммуникативной компетентности.

Р. П. Мильруд описывает компоненты коммуникативной компетентности следующим образом: лингвистический (языковые знания); дискурсивный (владение способами поведения в проблемных коммуникативных ситуациях); деятельностный (использование языка в реальных или приближенных к реальным условиях продуктивной деятельности) [4].

Д. И. Изаренков выделяет три основных компонента коммуникативной компетентности: языковой (владение языковой системой как коммуникативным кодом); предметный (наличие достаточной информационной базы); прагматический (наличие специальных коммуникативных умений) [2].

Н. Д. Гальскова коммуникативную компетентность в обобщенном виде представляет следующими компонентами: лингвистический (знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения); прагматический (знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением); социолингвистический (знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума) [1].

Как мы видим, характеризуя компонентный состав коммуникативной компетентности как сложного научного понятия, различные авторы выделяют разное количество ее составляющих, предлагают различные термины для их номинации.

Проанализировав обобщенные положения подходов к определению и структуре коммуникативной компетентности, а также опираясь на современную цель обучения иностранному языку (подготовка к реальной межкультурной коммуникации), представим структуру профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка.

**Когнитивный компонент.** Основной составляющей данного компонента будут являться **профессиональные коммуникативные знания**. В структуру данных знаний включены следующие составляющие: 1) *лингвистическая* (знания о системе изучаемого языка; знание устной и письменной формы лексических единиц, их структуры, значения, их морфологосинтаксического поведения, контекстов их обычного употребления); 2) *межкультурная* (знания о других культурах или группах, особенностях интерактивного поведения в деловых ситуациях другой речевой общности, знание семантики и связей слов, понятий; знания общих и различных признаков культур, способов их языкового и неязыкового выражения); 3) *социально-психологическая* (знание психологических основ профессионального общения: средств и способов взаимодействия, законов установления межличностных контактов, а также коммуникативной техники).

Как показывает предыдущий анализ коммуникативной компетентности, практически все исследователи подчеркивают, что ее характер проявляется в практической деятельности человека по реализации умений доброжелательного, конструктивного межличностного и межкультурного общения. Все это дает основание выделить в структуре профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка **практический компонент**. Данный компонент включает совокупность **профессиональных коммуникативных умений**: 1) умения свободно использовать лингвистические знания в процессе коммуникации для адекватного выражения информации; 2) умения соотноситься с внутренним состоянием, развитием самоопределения человека из другой культурной группы, умения воспринимать чужую и строить свою речь в рамках культуры страны изучаемого и родного языков в различных ситуациях

общения; 3) умения воздействовать на личность и коллектив, управлять своим поведением, что означает владение своим организмом (мимика, пантомимика), эмоциями, настроением.

Одной из важных составляющих профессиональной коммуникативной компетентности является *ценностно-мотивационный компонент*. Мотивация как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, характеризует потребности, мотивы, интересы человека.

Ценности, рассматриваемые в философии как «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества» [5], выполняют роль ориентира в действительности, отражаются в сознании человека как ценностные ориентации, входят в психологическую структуру личности и служат источником мотивации ее поведения.

Национальные и общечеловеческие ценности определяют поведение человека, позволяют оценивать свои поступки и действия и поведение других людей с точки зрения определенных представлений, выбирать предпочтительный способ общения.

Данный компонент определяется системой мотивов, ценностей и смыслов обучаемого о понимании и правильном применении, свободном оперировании полными знаниями и умениями, о самостоятельном поиске недостающих знаний, переносе известных способов действий в новые для него, нетиповые ситуации, проявлении активности мысли, инициативности, самостоятельности в оценке своих действий. Компонент предполагает также формирование социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей обучающихся к межкультурной коммуникации и обмену, а также развитие толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам и социальным группам. Эти составляющие обладают выраженным личностным смыслом для обучающегося и являются основным показателем высокого уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности, так как обучающимся выстраивается собственная линия поведения (в данном случае — применительно к процессу овладения иностранным языком).

Данный компонент органически входит в структуру профессиональной коммуникативной компетентности, так как предполагает характеристику

ценностей, интересов, целей, мотивов участия человека в профессиональной коммуникативной деятельности.

Все выделенные компоненты взаимосвязаны, составляют «полный набор, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности» [6], т. е. являются необходимыми и достаточными для характеристики структуры профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Таким образом, под **профессиональной коммуникативной компетентностью будущих учителей иностранного языка** будем понимать интегративную личностную характеристику, представляющую собой единство теоретической, практической и нравственно-психологической готовности к осуществлению иноязычного межличностного и межкультурного профессионального общения.

#### Библиографический список

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Академия, 2004. — 336 с.
2. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов [Текст] / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. — 1990. — № 4. — С. 54–60.
3. Ипполитова, Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект [Текст] : Монография / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова. — Шадринск: Исеть, 2006. — 236 с.
4. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 2004. — №7. — С. 30–36.
5. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд. — М.: Политиздат, 1991. — 560 с.
6. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.

**ОВЧИННИКОВА Олеся Сергеевна**, ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания.

Статья поступила в редакцию 14.07.2008 г.

© О. С. Овчинникова

## Книжная полка

**Толочек, В. А. Современная психология труда** [Текст] : учеб. пособие для вузов по специальностям психологии / В. А. Толочек. — 2-е изд. — СПб. [и др.] : Питер, 2008. — 431 с. : табл. — (Учебное пособие). — Библиогр.: с. 419–431. — ISBN 978-5-388-00047-7.

Книга является вторым, значительно переработанным, изданием учебного пособия «Современная психология труда». В ней рассматриваются основные вопросы и научные понятия, используемые в учебной дисциплине «Психология труда», раскрываются взаимосвязи изучаемых психологических феноменов, а также характера социального заказа и особенностей развития самой дисциплины, анализируются тенденции развития интегральных научных дисциплин, их понятийного и методологического арсенала. В издании рассматриваются изменения организации и содержания труда человека на протяжении XX столетия, в том числе за последние 15–20 лет, приводятся примеры эволюции научных парадигм в зависимости от развития общества, субъекта, деятельности техники и технологий производства. Учебное пособие предназначено для студентов психологических факультетов, аспирантов, преподавателей, слушателей факультетов переподготовки, специалистов в области социологии труда, управления и развития персонала организаций.

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ РЕЖИССЕРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**В статье рассматривается сущность понятия «модель» с философских, педагогических позиций и ее функциональное назначение. Раскрывается метод моделирования, сущность педагогического моделирования. Также освещаются основные положения для обоснования модели. Предлагается своя модель подготовки высокопрофессионального специалиста — режиссера праздничной культуры.**

**Ключевые слова:** модель, метод моделирования, личностно-деятельностный подход, профессиональная подготовка, вузы культуры и искусств.

Согласно педагогической теории повышения качества подготовки специалистов образования (Н. В. Кузьмина) преподаватель (то есть специалист образования) должен моделировать образы желаемых результатов обучения и информационные маршруты обучающихся для достижения целей образовательного процесса по подготовке выпускников учебных заведений к предстоящей профессиональной деятельности.

Отправной точкой для построения системы профессиональной подготовки студентов — режиссеров театрализованных представлений и праздников (РТПП) в вузах культуры и искусств служит модель специалиста.

Понятие «модель» ввел в употребление немецкий философ и математик Г. Лейбниц в XVII веке, рассматривая ее как удобную форму об окружающем мире [3]. В философской литературе модель трактуется как «аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. — оригинала модели» [3].

Под моделью мы вслед за В. А. Штофом [4] понимаем «такую мысленно представленную или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте».

Модель представляет схематическое, наглядное отображение системы. Она может быть представлена разными способами: в виде схемы, таблицы, описывающей отдельные элементы системы или их взаимосвязи, графиков и диаграмм, позволяющих проследить ход развития системы, и других способов наглядного отражения исследуемого нами явления.

Сконструировать модель — значит, провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, К. Ингенкамп, В. А. Штофф).

Для наглядного описания процесса профессиональной подготовки студентов РТПП мы воспользу-

емся методом моделирования, который позволил нам создать в теоретическом плане структурно-функциональную модель профессиональной подготовки студентов РТПП в вузах культуры и искусств.

Под моделированием понимается «метод познавательной и управленческой деятельности, который позволяет адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты системы, получить информацию о ее прошлом, настоящем и будущем состоянии, возможностях и условиях построения, функционирования и развития» [2, с. 16].

Моделирование как общенаучный метод находит широкое применение и в педагогических исследованиях. Педагогическое моделирование — сложное явление. Для того чтобы построить модель педагогического процесса, используются различные данные: нормативные документы, экспертные оценки, эмпирический материал. Целью педагогического моделирования является воспроизведение объекта исследования таким образом, чтобы путем изучения модели получить новую информацию об объекте.

Таким образом, моделирование — это метод, позволяющий изучать объект познания на модели.

При моделировании процесса профессиональной подготовки студентов РТПП в вузах культуры и искусств мы исходили из того, что модель должна:

— иметь достаточное теоретико-методологическое основание;

— отражать требования, предъявляемые современным обществом к качеству профессиональной подготовки режиссера праздников;

— учитывать особенности содержания и организации профессионального образования в вузе культуры и искусств.

В процессе построения модели профессиональной подготовки режиссеров театрализованных представлений нами за основу принят личностно-деятельностный подход. Личностно-деятельностный подход в настоящее время выступает в качестве своеобразного методологического императива, на основе которого ведется процесс обучения в различных учебных заведениях, выбираются методы обучения, формы организации учебного процесса, диктуется своеобразие методов контроля, выделяются особенности учебных



заведений и др. (Н. А. Алексеев, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). «Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, неповторимый психологический склад. Исходя из интересов обучающегося преподаватель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет, корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося» [1, с. 76].

В качестве второго компонента личностно-деятельностного подхода выступает деятельностный компонент, хотя такое разграничение условно и может быть проведено только теоретически. Эти два подхода неразрывно связаны в силу того, что личность выступает субъектом деятельности.

«Личностно-деятельностный подход в обучении означает, что в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально-компетентной и саморазвивающейся личности» [Там же, с. 89].

Личностно-деятельностный подход лежит в основе личностно-ориентированного обучения, которое в психолого-педагогических работах рассматривается как инновационная педагогическая деятельность по созданию учащимся (студентам) оптимальных условий для развития их способностей, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию, самореализации. Личность обучаемого в такой системе выступает целью образовательной системы.

В изученной нами литературе (Н. А. Алексеев, В. В. Давыдов, Л. В. Занков) и других источниках различают понятия «субъектно-ориентированное обучение» и «личностно-ориентированное обучение». В первом случае при организации деятельности студентов делается акцент на их самостоятельность, активность в операционально-техническом плане. Смысловая, ценностная-эмоциональная сфера личности при этом представляется как «побочный продукт» деятельности обучаемого (на уровне переживания, получения удовольствия от хорошо выполненной работы), либо ограничивается только познавательной сферой (мотивации, потребности).

Во втором случае при «личностно-ориентированном обучении» акцент другой, главное внимание обращается на развитие отношения личности к природе, обществу, деятельности, самому себе. А это, в свою очередь, полагает субъективную активность и самостоятельность. В первом случае обучаемый выступает как бы проводником идей преподавателя, во втором — он творец и создатель себя, собственной деятельности. Смысл деятельности, иерархия оценок, развитие рефлексии, самостоятельности, в конечном итоге наличие личной позиции являются главными признаками личностно-ориентированного обучения. Что касается субъектно-ориентированного обучения, то в нем вершина творчества обучаемого — перенос усвоенного знания в новую ситуацию.

Несмотря на отличия в сущности этих понятий, на наш взгляд, они имеют много общего. В том и другом случае студент выступает субъектом обучения, то и другое обучение направлено на развитие мотивации обучаемого, его творческих сил. В центре внимания личностно-ориентированного обучения — личность студента, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей; личность, способная воспринимать новое, способная на осознанный и ответственный выбор своего будущего.

При создании модели профессиональной подготовки режиссеров, необходимо учитывать вуз, в котором осуществляется процесс подготовки. В нашем случае мы имеем дело с вузами культуры и искусств. Сочетание физической и умственной работы студентов, а также творческий и креативный подход к делу — является специфической особенностью вузов культуры и искусств. Следовательно, обучение технике исполнения и воспитание творческой личности — это две стороны единого процесса, в котором они связаны неразрывно и являются важным объединяющим компонентом. Кроме того, надо учитывать, то, что мы осуществляем подготовку режиссеров праздников, у которых, в отличие от режиссеров театра или кино, главной особенностью профессиональной подготовки является праздничная культура.

При построении модели мы уделили внимание основным требованиям социума к качеству профессиональной подготовки режиссеров праздников. Эти требования отражены в ГОСТе. Все требования к образованности специалиста подразделяются на общие и требования к знаниям и умениям по циклам дисциплин.

Совершенствование профессиональной подготовки в вузе культуры и искусств осуществляется на основе системно-методического обеспечения (В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур), что предполагает взаимосвязанность цели, задач, принципов, содержания, форм, методов, средств и результата процесса обучения.

Вышеизложенный материал позволил на основе теоретических источников и нормативных документов, касающихся содержания образования по исследуемой нами проблеме, построить нам модель процесса профессиональной подготовки режиссеров театрализованных представлений и праздников в вузах культуры и искусств.

Модель профессиональной подготовки студентов РТПП рассматривается нами как определенная последовательность трех этапов, которые охватывают период обучения в вузе культуры и искусств.

Опираясь на практический опыт режиссеров-педагогов и анализ театральной, научно-педагогической литературы, мы выделяем наиболее важные для нашего исследования компоненты: нормативно-целевой, содержательно-организационный, результативно-оценочный. Совокупность нормативно-целевого, содержательно-организационного и результативно-оценочного компонентов составляют сущность готовности к профессиональной деятельности у будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников.

В структуру нормативно-целевого компонента входят: определение целей и задач, разработка и апробация нормативных документов.

В структуру содержательно-организационного компонента профессиональной подготовки у будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников мы отнесли: принципы, формы, методы и средства профессиональной подготовки, а также фонд действенных знаний, практических умений и навыков, свойства личности, обеспечивающие соответствующей деятельности наибольшую продуктивность.

Результативно-оценочный компонент подразумевает под собой установление контроля и самоконтроля за профессиональной подготовкой студентов, анализ и оценку результатов, а также выбор критериев, эталона для сравнения с полученными результатами управления процессом профессионального образования; выявление отклонений и определение

причин их появления; анализ противоречий, затруднений, выявленных в процессе профессиональной подготовки студентов; самоанализ образовательной деятельности студентов и ее оценка; определение мер по устранению обнаруженных недостатков в управлении профессиональной подготовкой студентов.

Результатом профессиональной подготовки студентов РТПП является их профессиональная готовность к трудовой деятельности.

Таким образом, тщательная характеристика основных понятий и положений обеспечила точную доказательность и научную обоснованность предлагаемой модели выпускника к профессиональной деятельности

#### Библиографический список

1. Деркач, А.А. Личностно-профессиональное развитие как психологическая категория и как процесс / А.А. Деркач // Пси-

хология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. высш. учеб. заведений / Д.П. Кирнарская, П.И. Киященко, К.В. Тарасова и др. Под ред. Г.М. Цыпина. — М. : Издат. центр Академия, 2003. — 368 с.

2. Подласый, И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2-х кн. — Кн. 1 / И.П. Подласый. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 576 с.

3. Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М. : Сов. энцикл., 1989. — 815 с.

4. Штофф, В. А. Роль моделей в познании / В.А. Штофф. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. — 128 с.

**СТЕПАНОВА Инна Владимировна**, аспирантка кафедры педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников.

Статья поступила в редакцию 09.06.2008 г.

© И. В. Степанова

УДК 159.923 + 37.0 + 373.1

**Е. Р. РАЗУМОВСКАЯ**

Омская гуманитарная академия

## НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В статье рассматривается вопрос направленности педагога в рамках его профессиональной педагогической деятельности как субъекта. Проводится анализ теоретических концепций, а также анализ эмпирического исследования по данной проблеме, позволяющие определить эффективный тип направленности работы в рамках учебно-познавательного процесса, организацию учебного процесса, стиль преподавания, побуждающие развитие мотивации учения у учащихся старшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** направленность, стиль преподавания, мотивация учения.

Педагогическая деятельность, как и всякая другая, характеризуется рядом важных компонентов — содержанием, мотивацией, целями, предметом, средствами, способами, стилем и рядом других. Специфика ее в том, что она представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие на учащихся, целью которого является их (учеников) личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие.

Краткий анализ научно-теоретических изысканий по данному вопросу позволяет отметить, что педагогическая деятельность является сложно организованной системой различных видов деятельности, к которым относятся: деятельность преподавателя, обучающего непосредственно своему предмету; деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения; деятельность программирования, составления учебных программ, организационно-управленческая деятельность всего учебно-воспитательного процесса. При этом педагогическая деятельность определяется психологическим содержанием и в своей структурной организации характеризуется совокупностью действий (умений). Если пред-

метом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития, а средствами педагогической деятельности являются научные знания, то продуктом педагогической деятельности выступает формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Результатом педагогической деятельности, как выполнение основной цели, является развитие обучающегося: его личностное, интеллектуальное совершенствование, становление его как личности и субъекта учебной деятельности [1, с. 346].

Надо сказать, что продуктивность педагогической деятельности является специфической характеристикой этой деятельности. Н.В. Кузьмина различает пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

— репродуктивный, или непродуктивный, когда педагог лишь пересказывает то, что знает сам;

— адаптивный, или малопродуктивный, когда педагог приспосабливает свое сообщение к особенностям аудитории;

— локально-моделирующий, или среднепродуктивный, когда педагог владеет стратегиями обучения учащихся;

— системно-моделирующий знания учащихся, или продуктивный, когда педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений, навыков по предмету в целом;

— системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся, или высокопродуктивный, когда педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии [3, с. 13].

С точки зрения направленности педагога в его профессиональной педагогической деятельности имеет смысл проанализировать его мотивационно-потребностную сферу, которая может быть проинтерпретирована в терминах центрации, по А. Б. Орлову. При этом центрация понимается как «особым образом построенное взаимодействие учителя с учащимися, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом [6, с. 142]». Согласно А. Б. Орлову, именно центрации учителя определяют все многообразие этой деятельности: стиль, отношение, социальную перцепцию и т.д.

А. Б. Орлов намечает семь основных центраций, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в отдельных педагогических ситуациях:

— эгоистическая — центрация на интересах своего «Я»;

— бюрократическая — центрация на интересах администрации, руководителей;

— конфликтная — центрация на интересах коллег;

— авторитетная — центрация на интересах и запросах родителей учащихся;

— познавательная — центрация на требованиях средств обучения и воспитания;

— альтруистическая — центрация на интересах и потребностях учащихся;

— гуманистическая — центрация на интересах своей сущности и сущности других людей.

По сути, центрация педагога указывает на его направленность в профессиональной деятельности. В свою очередь, сочетание определенных личностных свойств и качеств с направленностью в рамках профессиональной деятельности формируют стиль работы конкретного человека.

Стиль педагогической деятельности включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль ее субъекта — учителя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие трех факторов: индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности, включающих индивидуально-типологические, личностные и поведенческие особенности, особенностей самой деятельности и особенностей обучающихся. Краеугольным камнем, безусловно, является общение между учителем и учениками. Коммуникация и понимание состояния ученика выступает существенным моментом работы педагога. При этом педагог должен понимать не только ученика, но и себя самого, чтобы организовать и себя и учебный процесс.

В этом смысле педагогическую деятельность необходимо рассматривать посредством педагогической активности как оргуправленческую деятельность и как понимание сознания ученика и организацию понимания.

Рассматривая направленность личности педагога в целом, необходимо иметь в виду совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности. Направленность педагогической деятельности говорит о степени включенности учителя в профессию, определении механизмов, через которые профессиональная деятельность способна воздействовать на личность учащегося.

Направленность деятельности педагога указывает на способ достижения успеха в профессиональной деятельности. При этом область деятельности может быть различной: одни видят себя другом и советчиком в отношениях с детьми, другие, побуждая к независимому креативному мышлению, занимают роль «просветителя», третьи выступают с позиции организатора.

В соответствии с направленностью педагога на предмет, организацию и дисциплину или коммуникацию в ходе учебного процесса, учащиеся вынуждены как бы приспосабливаться к типу педагога, находить адекватные способы реагирования на его требования. У отдельных учеников это получается в большей, у отдельных в меньшей степени, что, соответственно, в большей или меньшей степени способствует возникновению конфликтных ситуаций в межличностных отношениях при взаимодействии в ходе обучения и воспитания, но, поскольку речь идет не о конфликтах, а о развитии учебной мотивации, то, на наш взгляд, направленность педагога в профессиональной деятельности именно через собственную заинтересованность той или иной стороной учебного процесса, мотивирует учеников в их учебной деятельности.

Чтобы объективно подойти к рассмотрению проблемы влияния направленности педагога в его профессиональной деятельности, необходимо рассмотреть его «личностную направленность» как качество личности. Применительно к педагогической деятельности Н. В. Кузьмина включает в него «интерес к самим учащимися, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей [3, с. 16]».

В рамках проведенного эмпирического исследования направленности педагога в профессиональной педагогической деятельности, мы находим подтверждение влияния данного фактора на развитие учебной мотивации старших школьников в процессе обучения. Направленность педагога в его профессиональной деятельности оказывает косвенное влияние на познавательный интерес, преломляясь через стиль преподавания и стиль общения с учащимися в ходе учебного процесса, и тем не менее даже внешнее наблюдение отражает интерес учеников к тому или иному предмету в зависимости от манеры подачи учебного материала, вектора и степени направленности педагога к личности ученика и уровня расположенности к ученику с точки зрения эмпатии, которые, в свою очередь, зависят от совокупности личностных качеств и черт характера, которыми наделен конкретный педагог.

Изучая проблему направленности педагога в его профессиональной педагогической деятельности как фактор влияния на развитие мотивации учения у старшеклассников, нами были рассмотрены теоретические основы мотивации учения старшеклассников и проведен анализ результатов эмпирического иссле-

дования по выявлению факта взаимосвязи и взаимовлияния вышеуказанных факторов.

Отечественные ученые, рассматривая проблемы формирования и развития учебной мотивации, подходят к данному вопросу с точки зрения воспитания и самовоспитания личности. При анализе деятельности, с теоретической позиции, наличие актуальной потребности мотивирует человека к действию. Мотив может быть выражен в конкретной цели. По мнению А. Н. Леонтьева, новые мотивы и потребности формируются в ходе самой деятельности, при условии удовлетворения первичных потребностей и мотивов. В учебном процессе, согласно данной концепции, описывающей механизм сдвига мотива на цель, перед педагогом ставится задача сформировать учебную мотивацию в ходе познавательной деятельности. При этом И. А. Зимняя «определяет учебную мотивацию целым рядом специфических для данной деятельности факторов, к которым относит:

- образовательную систему и образовательное учреждение;
- организацию образовательного процесса;
- субъективные особенности обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценку и его взаимодействия с другими учениками);
- субъективные особенности педагога и, прежде всего, систему его отношений к ученику и к делу;
- специфику учебного предмета [2, с. 294 – 295]».

Для формирования эмоционального переживания познавательной деятельности как необходимого компонента интереса и учебной мотивации, важно создавать условия возникновения интереса к учителю, к учению и к предмету.

А. К. Маркова в работе «Формирование интереса к учению у школьников» подчеркивает: «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности, смысл учения школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящие за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними [5, с. 14]».

Мотивационные ориентации на учебный процесс, результат учебной деятельности, оценку педагога и на «избегание неприятностей», наряду с другими компонентами учебной мотивации, определяют направление, содержание и успешность учебной деятельности.

Психологическую форму успешного обучения можно охарактеризовать как сумму факторов: мотивации, поиск и прием информации, понимание информации и ее запоминание, а также непосредственное применение на практике почерпнутой в ходе учебного процесса информации. Поэтому педагог должен заботиться о том, чтобы при изложении учебного материала внимание учеников было активизировано с учетом их актуальных интересов.

Для развития мотивации учения существенным моментом является коммуникация и понимание состояния ученика. В процессе обучения старших школьников необходимо учитывать насколько сформирована их познавательная сфера. А. К. Маркова отмечает, что для формирования познавательных мотивов основным является правильная организация учебной деятельности, а именно, «формирование внутренней

учебной деятельности, которая ориентирует учащихся на способ добывания знаний, а не только на сами знания [7, с. 48]».

При организации учебного процесса педагог должен эффективно распределять оптимальный уровень мотивации и познавательного интереса к предмету и к теме урока. В этом плане немаловажным является педагогический акт как коммуникативный процесс, при котором педагогическая активность выступает как организационно-управленческая деятельность, т.е. средство управления учебной деятельностью, как понимание сознания ученика и организация адекватного понимания учеником учебного материала. Тогда в первом случае задачей педагога является формирование и развитие деятельности, во втором — развитие сознания учащихся.

Практика показывает, что между успешностью учебной деятельности и уровнем развития мотивации к этой деятельности прямой зависимости нет. Здесь помимо познавательных интересов могут присутствовать и оказывать влияние различные факторы, как-то: обещанный родителями скутер, похвала учителя, желание завоевать авторитетную позицию среди сверстников и т.д. Побуждение к познанию, интерес к предмету в первую очередь способна вызвать зрелая, интересная, целостная личность педагога. В свою очередь, целостная личность педагога предполагает наличие адекватной направленности педагога в рамках его профессиональной педагогической деятельности, т.е. направленности на учеников, на учебный предмет и на учебный процесс.

Анализируя уровень квалификации, опыт работы педагогов при сопоставлении этих данных с уровнем развития учебной мотивации у старших школьников, обнаруживается, что успешность учебной деятельности у старшеклассников зависит не от дисциплинарных установок педагога, поскольку в типичной ситуации в данной возрастной категории учащихся будет иметь место реакция протеста, а от познавательного интереса к самому предмету, от практической применения усвоенных знаний, от адекватной эмоциональной насыщенности учебного материала (особенно в предметах гуманитарного профиля) и уважительного отношения к личности ученика.

Сопоставляя направленность педагога в профессиональной педагогической деятельности и развитие мотивации учения у старших школьников, необходимо сказать, что учебная мотивация тем выше, чем более педагог направлен на личность ученика, на одобрение его самостоятельности в реализации своего личностного и творческого потенциала (тогда как у педагогов по результатам исследования выявлена большая тенденция к консерватизму). Анализируя выявленные данные видно, что вопрос успешности развития учебной мотивации у старших школьников, по сути, смещается в сторону личностных особенностей и направленности профессиональной деятельности педагога, определяющих проблему взаимосвязи с учебной мотивацией. Кроме того, изучение вопроса о направленности педагога в профессиональной деятельности позволяет отметить, что высокая мотивация учения выявлена у тех учащихся старшего школьного возраста, которые в ходе учебного процесса наблюдают направленность педагога на дело, т.е. и на учебный предмет, что воспринимается учениками как профессиональная компетентность, и на учащихся, непосредственное, открытое общение с ними. В ситуациях, когда педагог направлен на выполнение административных поручений, на общение с коллегами, или когда интересы педагога выходят за пределы



школы и учебного процесса, а ученики наблюдают равнодушие и отстраненность со стороны учителя по отношению к себе, уровень мотивации учения значительно снижается. При этом ребенок может иметь познавательный интерес даже к данному предмету, удовлетворяя потребность в знаниях посредством самостоятельной работы с дополнительными информационными источниками, но проявлять свой интерес к предмету в рамках учебного процесса не будет.

Реальная действительность с точки зрения как педагогов, так и самих учащихся заставляет задуматься над решением многих проблем, касающихся профессиональной деятельности педагогов. Учитель в настоящее время сам нуждается в мотивации труда. Ряд своих профессиональных функций педагоги со стажем выполняют на автоматическом уровне, однако, при этом уходит от внимания душевность, эмпатия, так необходимые детям, ведь в этом заключается специфика именно педагогической деятельности.

К педагогам и педагогической деятельности можно предъявлять различные профессиональные требования, но если отсутствует именно этот фактор — направленность педагога на учащихся, на учебный предмет и на учебно-познавательную деятельность, то при всех прочих заслугах педагог не сможет заинтересовать, замотивировать ребенка к познанию. Заставить что-то заучить — да! Но не побудить к самосовершенствованию и самостоятельному познанию окружающей действительности, в каком бы учебном предмете ни выражался интерес. Таким образом, направленность педагога в рамках его профессиональ-

ной педагогической деятельности оказывает влияние на мотивацию учения старшеклассников.

#### Библиографический список

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков // Проблема развития мотивационной сферы ребенка ; под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоняевой. — М. : «Просвещение», 1972. — 346 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов н/Д. : «Феникс», 1997. — 480 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. — М. : «Сфера», 1992. — 262 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М. : «Сфера», 1993. — 254 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М. : «Просвещение», 1983. — 192 с.
6. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека : парадигмы, проекции, практики. — М. : Тривола, 1995. — 360 с.
7. Формирование интереса к учению у школьников ; под ред. А.К. Марковой. — М. : «Просвещение», 1986. — 254 с.

**РАЗУМОВСКАЯ Елена Рудольфовна**, старший преподаватель кафедры «Общая психология» Омской гуманитарной академии, соискатель ученой степени кандидата наук кафедры «Общая психология, психология личности и история психологии» Новосибирского государственного педагогического университета.

Статья поступила в редакцию 22.10.2008 г.

© Е. Р. Разумовская

## Книжная полка

**Фролова, С. В. История психологии [Текст] / С. В. Фролова.** — М. : Высш. образование, 2008. — 182 с. — ISBN 978-5-9692-0273-3.

Непосредственной сдаче экзамена или зачета по любой учебной дисциплине всегда предшествует достаточно краткий период, когда студент должен сосредоточиться, систематизировать свои знания. Выражаясь компьютерным языком, он должен «вывести информацию из долговременной памяти в оперативную», сделать ее готовой к немедленному и эффективному использованию. Специфика периода подготовки к экзамену или зачету заключается в том, что студент уже ничего не изучает (для этого просто нет времени): он лишь вспоминает и систематизирует изученное.

Предлагаемое пособие поможет студентам в решении именно этой задачи применительно к курсу «История психологии».

Содержание и структура пособия соответствуют требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Издание предназначено студентам вузов.

**Психология деятельности в экстремальных условиях [Текст] : учеб. пособие для вузов по специальности «Физическая культура и спорт» / В. Н. Неполов [и др.] ; под ред. А. Н. Блеера.** — М. : Академия, 2008. — 253, [1] с. : рис., табл. — (Высшее профессиональное образование). — Библиогр. в конце глав. — ISBN 978-5-7695-3869-8.

В учебном пособии систематизированы результаты научных исследований и обобщен практический опыт, связанный с психофизиологическими особенностями поведения человека в экстремальных условиях деятельности, в том числе при выполнении специфических задач сотрудниками различных подразделений силовых ведомств России. Показано, как практика спорта высших достижений, трансформированная в стройную систему многолетней подготовки высококвалифицированных спортсменов, может быть с успехом адаптирована к конкретным условиям профессиональной деятельности в экстремальных условиях.

Для студентов учреждений высшего профессионального образования. Будет полезно всем, чья деятельность проходит в экстремальных условиях.

## МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Современная психология и педагогика в России в значительной степени ориентированы на использование в коррекционной работе музыки как важного средства развития гармоничной личности ребенка с проблемами. Теоретическая и практическая значимость авторского исследования заключается в разработке и успешном внедрении музыкальной психокоррекционной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья «Мы друг другу рады!». Музыкальные занятия в группе детей, страдающих аутизмом, являются мощным стимулятором развития их эмоциональной сферы, повышают качество коммуникации, усиливают способности к саморегуляции.

**Ключевые слова:** музыкотерапия, музыкальная психокоррекционная программа, аутичные дети, отделение реабилитации несовершеннолетних с ограниченными физическими и умственными возможностями.

В то время как стабилизация социально-экономической ситуации в России способствует улучшению положения населения в различных сферах жизни, состояние психического здоровья подрастающего поколения по-прежнему внушает серьезную озабоченность и, по сути, представляет реальную опасность для будущего нашего государства. По официальным данным, обращаемость по поводу нервных и психических расстройств у детей и подростков за последние годы существенно увеличилась.

В Отделение реабилитации несовершеннолетних с ограниченными физическими и умственными возможностями ГУ Омской области «Центр социальной помощи семье и детям (с социальной гостиницей)» обращаются родители, имеющие детей с различными отклонениями в развитии.

В современной психолого-педагогической литературе нет устоявшегося термина для обозначения данной категории детей. На наш взгляд, наиболее ёмкое и корректное понятие — «дети с ограниченными возможностями здоровья». У детей, имеющих отклонения в развитии, в зависимости от состояния здоровья внутренняя и внешняя активность ограничивается, и ребенок начинает испытывать затруднения в выполнении тех или иных жизненно необходимых функций [1]. Процесс комплексной реабилитации детей направлен на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма и включает в себя систему медицинских, психологических, педагогических и социально-экономических мероприятий.

Особую сложность, по ряду причин (в том числе и по колоссальной ресурсо- и энергозатратности мероприятий) представляет психолого-педагогическая реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра (ранним детским аутизмом (РДА) и близкими к нему состояниями).

Слово «аутизм» происходит от латинского «autos», что значит «сам». Это такое нарушение развития, при котором затруднено формирование социальных контактов с внешним миром и другим человеком.

Аутизм в последнее время привлекает все большее внимание специалистов различного профиля. Такой интерес вызван, с одной стороны, достижениями в области его клинического изучения, а с другой — неотложностью и сложностью практических вопросов терапии и коррекции.

Несмотря на то, что аутизм имеет широкий спектр проявлений, основные симптомы являются общими. Это желание уйти от контакта, «экстремальное» одиночество и стремление к навязчивым стереотипным, ритуальным формам поведения, непереносимость изменений в окружающей обстановке. Отмечается также необычное речевое развитие (прежде всего нарушение коммуникативной функции речи, а в некоторых случаях возможно полное отсутствие речи), вычурность движений, неадекватная реакция на сенсорные раздражители. Общие закономерности развития аутичных детей отражаются и на развитии их интеллекта: некоторые психические функции у них могут опережать, другие запаздывать в своем формировании. Обычно наиболее ярко аутизм проявляется в возрасте 3–5 лет.

Исследователь О. С. Никольская выделяет четыре основные группы раннего детского аутизма по особенностям характера и степени выраженности симптомов, определяет наличие вариантов с разной клинико-психологической картиной, разной социальной адаптацией, разным прогнозом [2]. Но даже самые трудные дети дают надежду на социализацию в том случае, если при первых признаках неблагополучия им оказать профессиональную помощь.

В разных странах мира в настоящее время всё более активно применяется такой инновационный подход, как психотерапия искусством, которая, со-

гласно международной классификации, представлена четырьмя направлениями: музыкальной терапией (психотерапией посредством звуков и музыки), арт-терапией (психотерапией посредством изобразительного творчества), драматерапией (психотерапией посредством сценической игры) и танцевально-двигательной терапией (психотерапией посредством движения и танца) [3].

Музыкальная терапия — это контролируемое использование музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей и взрослых, страдающих от соматических и психических заболеваний.

По мнению В. И. Петрушина, область музыкальной терапии в отечественной литературе сегодня исследована явно недостаточно и, по существу, по этой теме мы можем найти всего лишь несколько трудов [4].

В российских исследованиях по музыкотерапии (В. Г. Бехтерев, Б. В. Асафьев, Л. С. Брусиловский, В. И. Петрушин, В. С. Шушарджан и др.) выделяются следующие проявления лечебного и коррекционного воздействия музыки на человека:

- регулирование психоvegetативных процессов, физиологических функций организма;
- катарсис, регуляция психоэмоционального состояния;
- приобретение новых средств эмоциональной экспрессии, повышение социальной активности;
- облегчение усвоения новых положительных установок и форм поведения;
- коррекция коммуникативной функции;
- активизация творческих проявлений [5].

Многочисленные методики музыкальной терапии предусматривают как целостное использование музыки в качестве основного и ведущего факторов воздействия (прослушивание музыкальных произведений, музицирование), так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приёмов для усиления их воздействия. Выделяют индивидуальную музыкальную терапию (ориентирована на переживания клиента) и групповую музыкальную терапию (сосредоточена на изучении коммуникативного поведения и переживаний клиента, групповая динамика является движущей силой группового процесса).

«Музыкальная терапия существует, образно говоря, только во множественном числе, на свете есть почти столько же музыкальных терапий, сколько музыкальных терапевтов. Есть среди них древние, просто старые и совсем новые, серьёзные и буквально во всём противоречащие друг другу методы» [6, с. 10]. Однако важно, чтобы этот метод был «привязан» к определённой системе понимания личности и понимания взаимосвязи человека и окружающих.

Существует множество различных зарубежных подходов, направленных на реабилитацию детей с РДА посредством музыки. Так, в Великобритании уже в 50—60-х годах XX века J. Alvin, P. Nordoff и C. Robbins впервые стали применять музыкотерапию для людей с аутизмом. Изучая воздействие музыки на клиентов, посещавших музыкотерапевтические занятия, они отмечали существенные положительные изменения в качестве их общения и социальном поведении [7]. Исследования С. L. Edgerton и D. Aldridge подтвердили, что импровизационная терапия музыкой может улучшить коммуникативное поведение детей с аутизмом [8]. М. Boso исследовал воздействие диалоговой музыкотерапии на поведение подростков с выраженным аутизмом и пришёл к заключению, что сессии активной музыкотерапии помогли

уменьшить проявления у них аутистических черт [9]. W. Prevezet применяла музыкальную терапию для стимуляции речевой деятельности детей с аутизмом, а S. M. K. Brown отмечал, что участие в сеансах музыкотерапии позволяет человеку с аутизмом испытывать и понимать более широкий диапазон эмоций [10]. A. Woodward замечал, что музыкотерапия все чаще используется как часть интервенционных программ для детей с аутизмом и их родителей, поскольку стимулирует раннее эмоциональное взаимодействие между матерью и ребёнком, что в дальнейшем ведёт к нормальному развитию социальных навыков у детей с РДА [11].

Первая книга «Музыкальная терапия для детей с аутизмом» была опубликована Juliette Alvin в 1978 году. Она была посвящена влиянию музыки на развитие ребёнка с аутизмом и до сих пор является одним из основополагающих руководств в этой области. Автор этой книги писала, что «музыка есть пространство человеческого опыта, который влияет на мышление, тело и эмоции. Она способна изменить поведение слушателя и исполнителя. Музыка проникает в подсознание и может вызвать к жизни многое из того, что там сокрыто. Она также может способствовать осознанию окружающего независимо от того, «нормален» ли человек или же у него есть какие-либо нарушения» [12, с. 12].

Современная психология и педагогика в России также в значительной степени ориентирована на использование в коррекционной работе музыки как важного средства воспитания гармоничной личности ребенка с проблемами, его культурного развития. Но, к сожалению, немногочисленные отечественные практические разработки психокоррекции посредством музыки детей, страдающих аутизмом, в настоящее время ещё не подкреплены серьёзными научными исследованиями, в результате чего программы психологической коррекции данной категории детей почти не представлены в литературе.

Мы рассматриваем музыкотерапию как один из видов арттерапии (по классификации Е.А. Медведевой); как синтез нескольких областей научного знания: музыки, медицины и психологии; как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства. Нам близок подход К. Кенига к музыкальной терапии в лечебной педагогике, который считает, что для достижения глубокого влияния музыки на организм, больной должен сам активно действовать (петь, играть на музыкальном инструменте, воплощать музыку в движениях). Сущность музыкотерапии мы видим в способности вызывать у ребёнка с проблемами положительными эмоциями, которые оказывают лечебное воздействие на психосоматические и психоэмоциональные процессы, мобилизуют резервные силы ребёнка, обуславливают его творчество во всех областях искусства и в жизни в целом. Мы разделяем мнение А. Маслоу, что влияние музыки может быть плодотворным при организации ситуаций спонтанного, свободного выражения ребёнком своих эмоций. Только в этом случае музыка может превратиться в «разновидность терапии и роста, поскольку она даёт возможность проявиться более глубоким слоям психики, что позволяет их поощрять, укреплять, тренировать и воспитывать» [13, с. 102].

Для организации и проведения эффективных музыкальных психокоррекционных занятий в условиях Центра социальной помощи ни одна из существующих методик в полном объёме не подходила. В связи с необходимостью проведения занятий в группах, неоднородных как по возрастному составу

детей, так и по структуре и тяжести дефекта, автором была разработана и апробирована музыкальная психокоррекционная программа для детей с ограниченными возможностями здоровья «Мы друг другу рады!». Программа рассчитана на 2 года, в её основу были положены принципы организации и проведения занятий зарубежными и российскими музыкотерапевтами, успешно работающими с детьми-инвалидами (Ж. Некту, Ж. Македа, И. Захарова, С. Хатуцкая, А. Виноградова, Т. Степанова); была использована универсальная концепция элементарного музицирования Карла Орфа, по мнению которого инструментальная музыка и телесное её воплощение способствуют развитию слова и чувств человека [14]. Учитывая собственный опыт многолетней работы, взяв лучшее из традиционных отечественных методик музыкального воспитания и развития детей, мы также включили в программу «Мы друг другу рады!» музыкальный материал с международных конференций и семинаров. Оказалось полезным и знакомство с опытом работы в этой области ведущих реабилитационных учреждений России.

Нами были определены цель, задачи, структура и содержание музыкальных психокоррекционных занятий для различных категорий детей (и, в первую очередь, для детей с расстройствами аутистического спектра, число которых составляло 48%). За время работы сформировались постоянные музыкотерапевтические группы, в которые подбирались дети с учетом их индивидуальных особенностей, возраста, характера патологии и предшествующего опыта занятий музыкотерапией. До объединения детей в группу каждый ребенок проходил этап комплексной диагностики для выяснения уровня развития его познавательных процессов, общей и мелкой моторики, эмоционально-волевой сферы, коммуникативных возможностей, а также обязательный для детей с РДА этап индивидуально-коррекционных занятий со специалистами Центра социальной помощи.

На данный момент в нашем центре функционируют 4 группы детей (по 6 — 8 человек) с нарушениями общения (аутизмом и близкими к нему состояниями) в возрасте от 3 до 7 лет. Вновь поступившие дети вводятся пробно для выяснения их социальной адаптации, психологической совместимости.

Мы осознаём важность и эффективность индивидуальных занятий, но групповые формы музыкально-коррекционных занятий в условиях социального центра имеют ряд преимуществ:

- возможность оказать психокоррекционную помощь наибольшему количеству детей;
- преодоление последствий длительной социальной депривации детей, приобретение ими коммуникативных навыков;
- развитие волевых усилий;
- феномен «эмоционального заражения»;
- приобретение навыков по подражанию сверстникам происходит в более короткие сроки;
- возможно использовать наибольшее количество различных упражнений как на гармонизацию эмоциональной сферы отдельного ребёнка, так и на гармонизацию межличностных взаимодействий в группе.

На музыкально-коррекционных занятиях мы не ставим себе целью развитие у детей собственно музыкальных способностей или овладение навыками музыкально-практической деятельности. Основные элементы занятий направлены на решение значимых для жизни ребенка проблем: развитие познавательных процессов, моторики, эмоционально-волевой и личностной сфер, стимулирование речевой деятельности.

Для достижения оптимальных результатов групповых музыкальных психокоррекционных занятий целесообразно строить их в плане равномерного распределения психофизической нагрузки и проводить их по следующей схеме:

1. Приветствие.
2. «Свободное движение».
3. Ритмическая разминка.
4. Упражнения для развития мелкой моторики, упражнения для развития речевых и мимических движений.
5. Пение.
6. Слушание музыки и игра на детских музыкальных инструментах.
7. Танцы, хороводы.
8. Подвижные игры.
9. Прощание.

Особая специфика занятий состоит в следующем: — занятия проводятся 2 раза в неделю по 30 — 40 мин; — структура проведения занятий вариативна в различных группах;

— при необходимости присутствуют родители (помощь в передвижении по залу для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, со сложностями ориентировки в пространстве, выполнение задания вместе с ребёнком — «рука — в руке», при длительной социальной депривации; знакомство с новым музыкальным материалом; освоение приёмов взаимодействия с ребёнком; наблюдение за динамикой его развития;

— один и тот же музыкальный материал используется многократно, чтобы дети в своём индивидуальном темпе смогли его усвоить и постепенно начали присоединяться к исполнению произведения педагогом;

— музыкальный материал частично дублируется в разных группах для преемственности. В процессе занятий некоторые дети значительно продвигаются в своём развитии либо начинают вести себя деструктивно, в связи с чем возникает необходимость перевода их в другие группы. В этом случае детям легче вливаться в новую группу, узнавая музыкальный материал;

— на занятии создаётся безоценочная атмосфера особо доверительных отношений, где возможно быть принятым окружающими без всяких условий.

Опытно-экспериментальная деятельность в отделении реабилитации несовершеннолетних с ограниченными физическими и умственными возможностями подтверждает эффективность максимально раннего включения детей с расстройствами аутистического спектра в музыкальную деятельность, в процессе которой совершенствуются их двигательные, сенсорные и речевые функции, психофизиологические процессы, формируются навыки общения.

ГУ Омской области «Центр социальной помощи семье и детям (с социальной гостиницей)» — единственное в г. Омске учреждение, оказывающее систематическую и долгосрочную помощь всем обратившимся семьям, имеющим детей с расстройствами аутистического спектра, часть из которых специалистам удаётся подготовить к обучению (надомной и обычной форме) в коррекционных образовательных учреждениях. Самый значимый результат: 49% детей с расстройствами аутистического спектра, посещавших занятия групповой музыкотерапии более 1 года, были приняты в дошкольные и школьные образовательные учреждения г. Омска.

Таким образом, групповая музыкальная психокоррекция в процессе реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра эффективна



как способ эмоционального воздействия на детей с целью коррекции имеющихся у них физических и умственных отклонений, как способ невербальной коммуникации, а также как один из возможных способов познания мира. Музыкально-коррекционные занятия по программе для детей с ограниченными возможностями здоровья «Мы друг другу рады!» в сочетании с другими видами коррекционной работы могут быть включены в индивидуальную программу развития детей с ограниченными возможностями здоровья и с успехом использоваться в социальных, воспитательных и образовательных учреждениях для детей с различной сохранностью здоровья: детских садах, студиях, центрах эстетического развития.

#### Библиографический список

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 368 с. — ISBN 5-69101-094-8.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. — М.: Теревинф, 2000. — 336 с. — ISBN 5-88707-021-8.
3. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. — М.: Когито-Центр, 2007. — 197 с. — ISBN 5-89353-221-2.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 176 с. — ISBN 5-69100-251-1.
5. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. — М.: Академия, 2001. — 248 с. — ISBN 5-76950-561-3.
6. Декер-Фойт Г.-Г. Введение в музыкотерапию / Пер. с нем. — СПб.: Питер, 2003. — 208 с. — ISBN 5-94723-029-1.

7. Nor doff P., Robbins C. Therapy in music for handicapped children. — London : Gollancz, 1985.

8. Edgerton C.L. The effect of music therapy on the communicative behaviours of autistic children // Journal of Music Therapy. — 1994. — № 31(1). P. 31-62.

9. Boso M. Effect of long-term interactive music therapy on behavior profile and musical skills in young adults with severe autism // Journal of Alternative and Complementary Medicine. — 2007. — № 13 (7). — P. 709-712.

10. Brown S.M.K. Autism and music therapy: is change possible, and why music? // Journal of British music therapy. — 1994. — № 8(1). — P. 15 — 25.

11. Woodward A. Music therapy for autistic children and their families: a creative spectrum // British Journal of Music Therapy. — 2004. — № 18(1). P. 8-14.

12. Алвин Дж., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Пер. с англ. — М.: Теревинф, 2004. — 208 с. — ISBN 5-90159-914-4.

13. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.

14. Некту Ж. Мастерская звуковой терапии (французский опыт в области музыкальной и танцевальной терапии) // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. — 2001. — № 4. — С. 61-77. — ISBN 5-88707-024-2.

**КОТЫШЕВА Елена Николаевна**, учитель-дефектолог высшей категории.

Статья поступила в редакцию 14.01.2009 г.

© Е. Н. Котышева

## Книжная полка

**Риторика** [Текст] : учебник / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. — М.: Проспект, 2008. — 447 с. : табл. — Библиогр.: с. 442 — 443. — ISBN 978-5-482-01640-4.

В учебнике изложены основные теоретические и практические вопросы курса «Риторика». Раскрыта специфика педагогического общения, речевой деятельности учителя, основных педагогических речевых жанров. В приложении содержатся четыре урока голосо-речевого тренинга.

Для студентов, аспирантов и преподавателей педагогических вузов, научных и практических работников, а также всех интересующихся культурой профессионального общения в сфере обучения.

**Кушнер, М. Умение выступать на публике для «чайников»** [Текст] / Малкольм Кушнер ; пер. с англ. Я. А. Лебеденко. — М. [и др.] : Диалектика, 2007. — 362, [1] с. : ил. — Предм. указ.: с. 353 — 363. — ISBN 978-5-8459-0908-4.

Издание представляет собой увлекательное руководство по ораторскому искусству и написанию речей. Известный эксперт по коммуникации Малкольм Кушнер поделится с вами секретами искусства красноречия, расскажет о том, как подготовиться и правильно структурировать выступление на любую тематику, создать наглядные пособия, и познакомит с некоторыми приемами риторики. Весело и ненавязчиво автор поможет вам избавиться от страха перед сценой и находить выход из любой трудной ситуации. Вся книга от начала до конца пронизана практическими советами, увлекательными историями и бездной юмора. Кроме того, читатель найдет полезную информацию о том, как выступать на специальных мероприятиях, таких как «круглые столы», дебаты, международные конференции и др.